

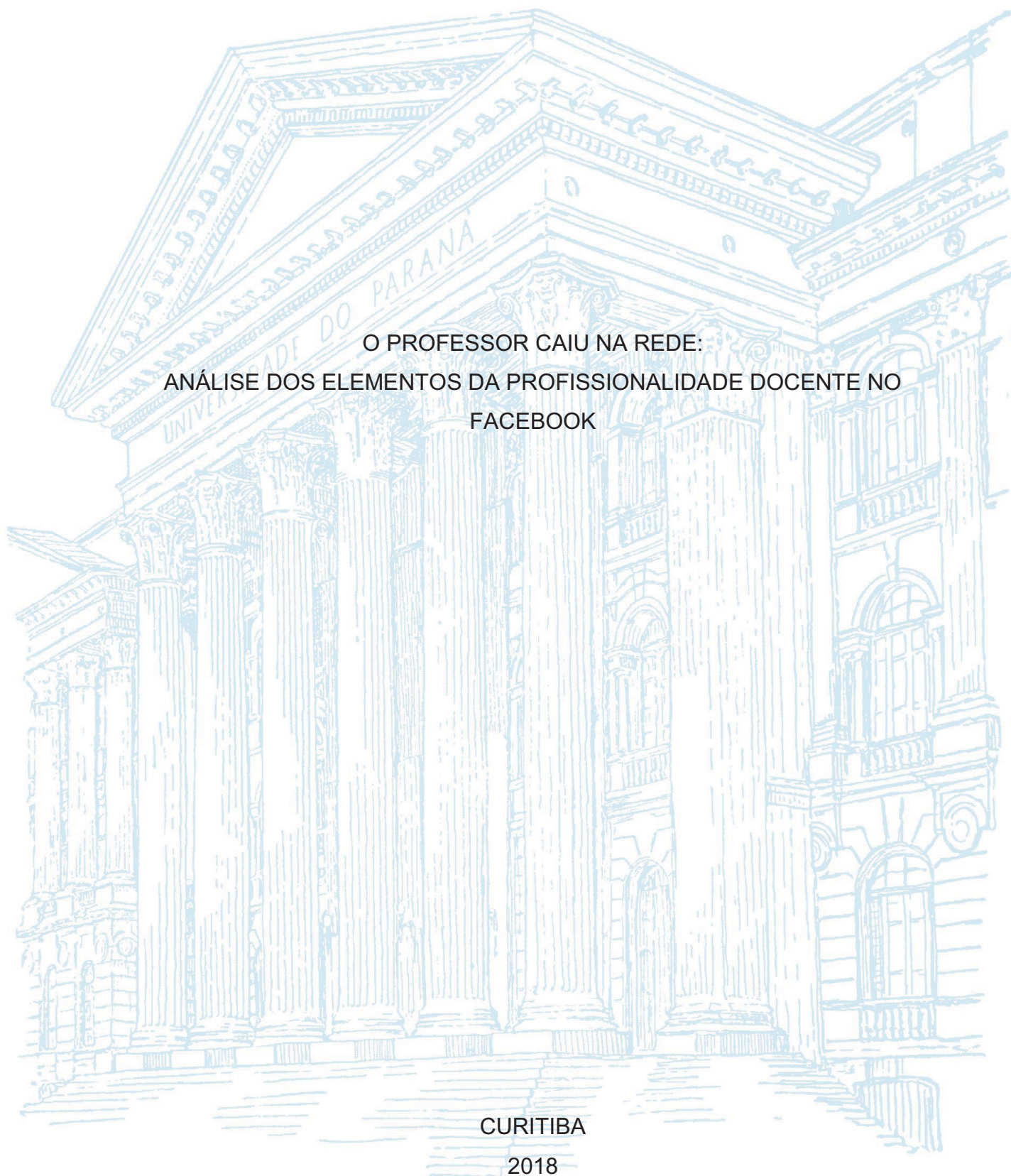
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SELMA DE FÁTIMA BONIFÁCIO COLODEL

O PROFESSOR CAIU NA REDE:
ANÁLISE DOS ELEMENTOS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO
FACEBOOK

CURITIBA

2018



SELMA DE FÁTIMA BONIFÁCIO COLODEL

O PROFESSOR CAIU NA REDE:
ANÁLISE DOS ELEMENTOS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO
FACEBOOK

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador(a): Prof^a. Dr(a). Rosa Maria Cardoso
Dalla Costa

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS
TANIA DE BARROS BAGGIO, CRB 9/760
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Colodel, Selma de Fátima Bonifácio

O professor caiu na rede : análise dos elementos da profissionalidade docente no Facebook / Selma de Fátima Bonifácio Colodel. – Curitiba, 2018. 245f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação

Orientador(a): Prof.^a Dr(a) Rosa Maria Cardoso Dalla Costa

Inclui referências, apêndices e anexo

1. Professores. 2. Facebook (Rede social on-line). 3. Redes sociais. I. Universidade Federal do Paraná. II. Título.

371.1




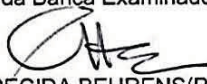
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **SELMA DE FATIMA BONIFACIO COLODEL**, intitulada: **O PROFESSOR CAIU NA REDE: ANÁLISE DOS ELEMENTOS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO FACEBOOK**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 20 de Março de 2018.


ROSA MARIA CARDOSO DALLA COSTA(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


MARILDA APARECIDA BEHRENS(PUC/PR)


LEILAH SANTIAGO BUFREM(UFPR)


TANIA MARIA BAIBICH(UFPR)


KATI CAETANO(UTP)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Therezinha e Mário (in memoriam).

Aos que remam contra a maré e lutam por dias melhores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus. Pelo Deus libertador que trago no meu coração e no meu horizonte. Pela fé concreta adquirida nos tempos das Comunidades Eclesiais de Base.

Aos meus pais, por todo amor e carinho. Por terem rompido preconceitos e lutado durante toda a vida por uma sociedade mais justa e humanizada. Pela coragem e sorrisos constantes. Pela dignidade que se encontra nas pessoas mais humildes.

Ao Claudinei, esposo e amigo que percorre as mesmas trilhas da docência, com ética e dedicação. Pela paciência ao longo destes anos de trabalho e estudo.

Também agradeço aos meus amigos e familiares. Pela compreensão diante da falta de tempo, dos convites recusados, das conversas que deixamos de ter.

A todos os companheiros que estiveram comigo ao longo desta jornada. Pelas palavras de ânimo, estímulo, pelos abraços e acolhidas. Aos colegas e amigos que fiz durante o Doutorado. Pelos conhecimentos, saberes, risos e angústias compartilhadas. Por todas as sugestões, críticas e contribuições a este trabalho.

A todos os meus professores e professoras – do Ensino Fundamental à Pós-Graduação – que em seu esforço diário, despertaram-me para o compromisso docente. À minha primeira professora Noely que, ainda nos anos de 1970, anos de chumbo, tempos de escola tecnicista, serviu-me de grande modelo como docente, terna, carinhosa e boa profissional. Talvez a professora da Menina Maluquinha que, como ela, decidiu ser professora.

Aos colegas professores que, a despeito das adversidades, têm me inspirado e proporcionado grandes momentos de aprendizagem. Aos colegas das escolas, das universidades, aos que atuam na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – SME e no Núcleo Regional de Educação de Curitiba – NRE/SEED – PR.

Em particular, agradeço a todos os profissionais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED – PR, pelo apoio e divulgação desta investigação junto aos demais professores, fundamental para que obtivéssemos uma participação tão representativa. Meus sinceros agradecimentos.

Ao professor Claudio Auer, idealizador e administrador da página do grupo *Professores do Paraná*, e a seus moderadores que, mesmo com a correria cotidiana, concederam-me entrevistas com valiosas informações.

A todos os professores e professoras que contribuíram e participaram da investigação, das entrevistas e formulários, disponibilizando seu tempo, gentilmente

apresentando suas concepções de escola, sociedade, mundo e expressando seus anseios, produções, postagens e posicionamentos, desvelando um pouco de si na rede social digital. Meus agradecimentos ao professor Silvester Dias – do *HiperativoGeo* – à professora Alline Mikaela Pereira, à professora e poeta Luciana do Rocio Mallon, à professora Daniela Gil – da página *Biologia Super*.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, e a todos os seus servidores. Agradeço em especial aos professores da Linha Cultura, Escola e Ensino, que me propiciaram uma multiplicidade de olhares com relação à ciência, questões de gênero, currículos, saberes, culturas, e à construção de perspectivas de pesquisa.

Às professoras Gláucia da Silva Brito, Kati Eliana Caetano, Leilah Santiago Bufrem, Marilda Aparecida Behrens e Tânia Baibich. Com todas elas, mulheres, profissionais, pesquisadoras, tenho aprendido muito em minha caminhada acadêmica. Em distintos momentos, oportunizaram-me reflexões e aprendizagens, fossem em suas aulas, textos, obras, ou em seus posicionamentos políticos ou posturas frente ao mundo. Agradeço pelas valiosas contribuições a este trabalho e, sobretudo, pela delicadeza no aceite à composição da minha banca.

Por fim agradeço àquela a quem devo o resultado direto deste trabalho: a professora e orientadora, Rosa Maria Cardoso Dalla Costa. Por ter acreditado no projeto. Pelo apoio, compreensão, subsídios e reflexões epistemológicas importantes. Por ter oportunizado o contato com a interface Comunicação e Educação, com a qual tanto me identifico, e a inserção em um universo de saberes, viagens e sabores. Pelos Cafés Filosóficos e pelas tardes partilhadas. Sem ela, este trabalho seria apenas uma ideia.

A tod@s,

Gratidão!

RESUMO

O advento da internet potencializou o acesso à informação, provocando mudanças e avanços tecnológicos em uma velocidade sem precedentes, possibilitando o estabelecimento de multiconexões culturais, alterando significativamente nossa percepção de mundo. No cenário que caracteriza a convergência midiática e a mobilidade tecnológica, as redes sociais digitais têm se incorporado ao cotidiano social, configurando novas práticas e possibilidades comunicacionais. Por meio delas, reestruturam-se identidades, narrativas e a construção de laços sociais e afetivos. A presente pesquisa se insere neste contexto, trazendo como questão central a constituição da profissionalidade docente no âmbito das redes sociais digitais, especificamente no que se refere às práticas sociais realizadas por meio do Facebook. Assim sendo, a investigação tem por objetivo geral analisar a constituição docente a partir das postagens e publicações realizadas no grupo *Professores do Paraná*. Deste objetivo, derivam os demais: reconhecer quem é o professor na sociedade contemporânea; identificar elementos constitutivos da docência a partir das postagens na rede social digital; caracterizar a presença do professor do Paraná no Facebook; analisar aspectos da profissionalidade docente, a partir das postagens na página *Professores do Paraná* e, por fim, identificar representações e concepções docentes por meio destas postagens, publicações e interações. Utilizou-se, para a construção da pesquisa, de conceitos de identidade e profissionalidade docente, discutidos por autores como José Contreras (2012), António Nóvoa (1995), Selma Garrido Pimenta (1996, 2002) e outros. O aporte teórico acerca da sociedade contemporânea fundamenta-se em autores como Manuel Castells (2000, 2016), Pierre Lévy (1993, 1999), Zygmunt Bauman (1999, 2013) e Néstor García Canclini (1995, 2015), juntamente com Albert-László Barabási (2014) e Raquel Recuero (2009, 2012), que possibilitam a reflexão sob ponto de vista das redes sociais. Metodologicamente, a pesquisa utilizou-se da coleta de dados, por meio de formulários *on-line*, aplicados junto a professores de diferentes níveis do estado do Paraná, nos quais se buscava identificar a relação docente com a internet, a tecnologia e a rede social digital. Em seguida, analisou-se a relação do professor com o site Facebook e, para tanto, foram entrevistados professores da rede estadual de ensino, moderadores e o idealizador da página *Professores do Paraná*. Nesta fase, utilizou-se do *software* Atlas.ti, para o processo de categorização e análise qualitativa dos dados. Por fim, analisaram-se as publicações da referida página, buscando identificar elementos constitutivos da profissionalidade docente apresentados na rede social. A realização de tais procedimentos fundamentou-se em análises de conteúdo a partir das pesquisas de Bardin (2016), bem como no trânsito por análises discursivas, sob o ponto de vista das práticas comunicacionais, com base em Eni P. Orlandi (1994, 2003) e Maria Aparecida Baccega (1999, 2005) e em etnografia virtual, ou netnografia, conforme Kozinets (2014). Os resultados da investigação apontam para a permanência de elementos historicamente atribuídos à docência, bem como a presença de novas perspectivas relacionadas à profissionalidade, decorrentes da mediação entre os sujeitos, as redes sociais digitais e o mundo socialmente constituído.

Palavras-chave: Profissionalidade docente. Rede social. Facebook.

ABSTRACT

The advent of the Internet has enhanced access to information, bringing about changes and technological advances at an unprecedented speed, allowing the establishment of cultural multiconnections, significantly altering our perception of the world. In the scenario that characterizes media convergence and technological mobility, digital social networks have been incorporated into social daily life, configuring new practices and communicational possibilities. Through them, identities, narratives and the construction of social and affective bonds are restructured. The present research is inserted in this context, bringing as its core question the constitution of teacher professionalism in the scope of digital social networks, specifically what is regarded to social practices carried out through Facebook. Therefore, the general objective of the investigation is to analyze teacher professionalism based on the postings and publications made in the *Teachers of Paraná* group. The other objectives derive from this one: to recognize who the teacher is in the contemporary society; identify constituent elements of teaching from the posts in the digital social network; characterize the presence of the teacher from Paraná on Facebook; analyze aspects of teaching professionalism, from the postings on the page *Teachers of Paraná* and, finally, identify teacher representations and conceptions through these posts, publications and interactions. For the construction of the research, we used concepts of teacher identity and professionalism, discussed by authors such as José Contreras (2012), António Nóvoa (1995), Selma Garrido Pimenta (1996, 2002) and others. The theoretical contribution on contemporary society is based on authors such as Manuel Castells (2000, 2016), Pierre Lévy (1993, 1999), Zygmunt Bauman (1999, 2013) and Néstor García Canclini (1995, 2015), together with Albert- László Barabási (2014) and Raquel Recuero (2009, 2012), which make it possible the reflection from the social networks point of view. Methodologically, the research was based on data collection, through online forms, applied to teachers from different teaching levels of the state of Paraná, in which it was sought to identify the teaching relationship with the internet, technology and digital social network. Next, the teacher's relationship with the Facebook site was analyzed and, for that, teachers of the state educational network, moderators and the founder of the *Teachers of Paraná* group were interviewed. At this stage, Atlas.ti software was used for the categorization and qualitative analysis of the data. Finally, we analyzed the publications of that page, aiming to identify constituent elements of teaching professionalism presented in the social network. The implementation of such procedures was based on content analyzes based on the research of Bardin (2016), as well as on the transit through discursive analyzes, from the point of view of communication practices, based on Eni P. Orlandi (1994, 2003) and Maria Aparecida Baccega (1999, 2005) and in virtual ethnography, or netnography, according to Kozinets (2014). The research results point out to the permanence of elements historically attributed to teaching, as well as the presence of new perspectives related to professionalism, resulting from mediation between subjects, digital social networks and the socially constituted world.

Key-words: Teacher professionalism. Social network. Facebook.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – DADOS SOBRE O USO DAS REDES OU MÍDIAS SOCIAIS.....	68
FIGURA 2 – POSIÇÃO DAS REDES SOCIAIS NA PREFERÊNCIA DO PÚBLICO ...	69
FIGURA 3 – POSIÇÃO DOS APLICATIVOS DE REDES SOCIAIS NO BRASIL.....	70
FIGURA 4 – O FACEBOOK ATINGE 2 BILHÕES DE USUÁRIOS.....	79
FIGURA 5 – FOTO DA CAPA DE ZUCKERBERG, COM OS INDICADORES DO USO DA REDE FACEBOOK.....	79
FIGURA 6 – REAÇÕES DO FACEBOOK	82
FIGURA 7 – POSTAGEM SOLICITANDO A PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA PÁGINA "PROFESSORES DO PARANÁ"	103
FIGURA 8 – DIVISÃO DO ESTADO DO PARANÁ EM MESORREGIÕES	104
FIGURA 9 – CÓDIGOS E AGRUPAMENTOS CRIADOS	123
FIGURA 10 – A DOCÊNCIA E A IDENTIFICAÇÃO AFETIVA	126
FIGURA 11 – O IDEALISMO COMO MOTOR DA DOCÊNCIA	127
FIGURA 12 – A VOCAÇÃO E A DOCÊNCIA	130
FIGURA 13 – CONTEXTO OU CIRCUNSTÂNCIAS DE VIDA.....	131
FIGURA 14 – PERSPECTIVA DA CARREIRA	132
FIGURA 15 – INFLUÊNCIA E EXEMPLOS.....	134
FIGURA 16 – NUVEM DE PALAVRAS REPRESENTANDO A ACEITAÇÃO DE ALUNOS NO FACEBOOK.....	147
FIGURA 17 – NUVEM DE PALAVRAS INDICANDO A NÃO ADIÇÃO DE ALUNOS NO FACEBOOK	147
FIGURA 18 – O RETORNO DE UM MEMBRO DO GRUPO APÓS PERÍODO DE EXCLUSÃO, CONFORME AS REGRAS ESTABELECIDAS	151
FIGURA 19 – USOS E DESUSOS DOS DISPOSITIVOS NA INTERNET	154
FIGURA 20 – POST DE UMA MOÇÃO DE APOIO A UMA PROFESSORA.....	158
FIGURA 21 – TEMPOS DE POLARIZAÇÃO E DISPUTAS NARRATIVAS	158
FIGURA 22 – A DIMENSÃO POLÍTICA DA DOCÊNCIA.....	160
FIGURA 23 – A MEMÓRIA DO 29 DE ABRIL	165
FIGURA 24 – O PROFESSOR DO PARANÁ E O USO DAS <i>HASHTAGS</i>	165
FIGURA 25 – O 29 DE ABRIL – NARRATIVAS DOCENTES	168
FIGURA 26 – O FIM DA UTOPIA E O PESAR PELA EDUCAÇÃO	173
FIGURA 27 – UTOPIAS E DESENCANTOS DA CONTEMPORANEIDADE.....	174

FIGURA 28 – NUVEM DE PALAVRAS: O IDEALISMO DOCENTE	178
FIGURA 29 – DOCÊNCIA É UTOPIA E POESIA	178
FIGURA 30 – A ALEGRIA NO OFÍCIO DOCENTE	179
FIGURA 31 – NUVEM DE PALAVRAS DESTACANDO A VOCAÇÃO NA DOCÊNCIA	181
FIGURA 32 – DOCÊNCIA, VOCAÇÃO E FÉ	183
FIGURA 33 – A VOCAÇÃO E A REALIDADE SOCIAL	184
FIGURA 34 – COMPARTILHANDO SABERES	186
FIGURA 35 – COTIDIANOS DOCENTES.....	190
FIGURA 36 – CONHECIMENTOS E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	191

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – A ORGANIZAÇÃO DO FACEBOOK.....	76
TABELA 2 – REGIÃO DE RESIDÊNCIA DOS PROFESSORES	104
TABELA 3 – TEMPO DE PROFISSÃO DOS PROFESSORES RESPONDENTES .	106
TABELA 4 – FAIXA ETÁRIA DOS PROFESSORES RESPONDENTES	106
TABELA 5 – FAIXA ETÁRIA DOS PROFESSORES RESPONDENTES	114
TABELA 6 – GÊNERO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES	116
TABELA 7 – TITULAÇÃO DOS PROFESSORES QUE RESPONDERAM AOS FORMULÁRIOS	117
TABELA 8 – PARTICIPAÇÃO OU FILIAÇÃO SINDICAL	118
TABELA 9 – PARTICIPAÇÃO/FILIAÇÃO PARTIDÁRIA	120
TABELA 10 – ADIÇÃO DE ALUNOS NO FACEBOOK	144

LISTA DE SIGLAS

ALEP	– Assembleia Legislativa do Paraná
APEOESP	– Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APP	– Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (anteriormente, Associação de Professores do Paraná)
ASPP	– Associação dos Servidores Públicos do Paraná
CMC	– Comunicação Mediada por Computador
DISOC	– Diretoria de Estudos e Políticas Sociais
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	– Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDE	– Programa de Desenvolvimento Educacional
PNPD	– Programa de Pesquisa para o Desenvolvimento Nacional
SISMMAC	– Sindicato do Magistério Municipal de Curitiba
SEED	– Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SME	– Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
SRSs	– Sites de Redes Sociais
TICs	– Tecnologias da Informação e Comunicação
UFPR	– Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A SOCIEDADE E A ESCOLA EM TEMPOS DE REDE	21
2.1	A SOCIEDADE EM TEMPOS LÍQUIDOS	21
2.2	NOVOS CONTORNOS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO	27
2.3	CIBERCULTURA E PLURALIDADE CULTURAL	29
2.4	A ESCOLA E SEUS DESAFIOS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO	31
3	A PROFISSIONALIDADE DOCENTE – O “SER PROFESSOR” NO CENÁRIO ATUAL.....	35
3.1	IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE	39
3.2	PROFISSIONALIZAÇÃO E PROLETARIZAÇÃO DO PROFESSOR – A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	45
3.3	AS REPRESENTAÇÕES E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE	48
3.3.1	A docência e o ato de ensinar	49
3.3.2	A ética e a docência	51
3.3.3	A docência como vocação	55
3.3.4	O professor e a educação como um ato político	57
4	AS REDES SOCIAIS	61
4.1	O MUNDO E A PERSPECTIVA DAS REDES	61
4.2	OS SITES DE REDES SOCIAIS	66
4.3	AS REDES SOCIAIS E A CULTURA DA PARTICIPAÇÃO	70
4.4	O FACEBOOK	75
4.4.1	A origem do site Facebook.....	76
4.4.2	Recursos do Facebook	80
4.4.3	As redes sociais e a supremacia do Facebook	83
4.5	O FACEBOOK E A EDUCAÇÃO	89
5	O PERCURSO INVESTIGATIVO UTILIZADO NA PESQUISA.....	96
5.1	O CONTEXTO: QUEM SÃO OS PROFESSORES PESQUISADOS?	101
5.2	O PERFIL DOS PROFESSORES DO PARANÁ.....	102
5.2.1	A idade e o ciclo de vida dos professores – uma perspectiva.....	105
5.2.2	A pesquisa e a feminização docente.....	115
5.2.3	A formação dos professores do Paraná	116
5.2.4	Os professores e a participação política	118
5.3	O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS.....	120

5.4	A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS	134
5.5	A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O FACEBOOK	137
6	“ISSO É COISA DOS PROFESSORES DO PARANÁ” – ASPECTOS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO FACEBOOK	148
6.1	A PÁGINA “ <i>PROFESSORES DO PARANÁ</i> ”	148
6.2	O PROFESSOR E A INTERNET	153
6.3	A DIMENSÃO POLÍTICA	154
6.3.1	Uma marca na história recente do professor - o 29 de abril de 2015.....	161
6.3.2	O 29 de abril na memória – e na timeline – de <i>Professores do Paraná</i>	163
6.4	A UTOPIA E O IDEALISMO	169
6.5	A VOCAÇÃO	180
6.6	A SALA DOS PROFESSORES – O CONHECIMENTO E OS SABERES DOCENTES NO COTIDIANO	184
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
	REFERÊNCIAS	198
	APÊNDICE A – E-MAIL ENCAMINHADO AOS PROFESSORES	225
	APÊNDICE B – ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES	226
	APÊNDICE C – MODELO DO FORMULÁRIO DISPONIBILIZADO AOS PROFESSORES NO PRÓPRIO FACEBOOK	227
	APÊNDICE D – FORMULÁRIO ENVIADO AOS PROFESSORES POR E-MAIL	232
	APÊNDICE E – ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES	241
	APÊNDICE F – ENTREVISTA REALIZADA COM MODERADORES DA PÁGINA	242
	APÊNDICE G – ENTREVISTA REALIZADA COM O IDEALIZADOR DA PÁGINA	243
	APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	244
	ANEXO 1 – PRINT DE TELA SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS MEMBROS DO GRUPO NO DECORRER DE 2017	245

1 INTRODUÇÃO

“Somos feitos de encontros com outros seres”

José Pacheco

As palavras do educador português ilustram a opção pelo tema desenvolvido neste trabalho. Esta pesquisa é fruto de minhas próprias vivências como professora, de minhas reflexões diante de um mundo em transformação e, acima de tudo, é resultado de muitos encontros e interações.

Ainda muito jovem iniciei minha caminhada como professora alfabetizadora na rede pública de ensino de Curitiba e, logo, foi possível identificar que os conhecimentos adquiridos na academia e no curso de licenciatura não haviam me preparado totalmente para o exercício do meu trabalho: era necessária a consciência do *aprender e compreender* o que era, efetivamente, “ser professor”.

Não obstante a qualidade do curso de graduação e dos conhecimentos adquiridos, rapidamente percebi que os saberes científicos, didáticos, os procedimentos metodológicos, não contemplavam uma série de elementos que eram utilizados corriqueiramente pelos professores em suas práticas cotidianas, nos intervalos das aulas, na sala dos professores, na maneira como orientavam aos alunos. Eram gestos, valores, referenciais que fundamentam os chamados “saberes docentes” (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991) e a constituição de uma identidade profissional (DUBAR, 2005), uma “identidade docente” (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005; MARCELO GARCÍA, 2009a,2009b).

Felizmente, os anos de docência, a formação, a interação com os pares, e a experiência em diferentes níveis de ensino ajudaram-me a superar a sensação de ser “uma estranha no ninho” no espaço escolar e, gradativamente, *tornei-me* professora. Ao viver e compreender a dimensão que caracteriza o exercício do magistério, foi-me permitido compor certa identidade e a construção de algumas “certezas” relacionadas à docência. Entretanto, na ação cotidiana, tais certezas, cada vez mais, foram se relativizando, gerando questionamentos significativos sobre a própria essência e a dinâmica docente.

Com o advento da internet e as profundas transformações ocorridas em nossa sociedade, muitas das certezas e convicções, mesmo aquelas que perduraram por

décadas, já não eram, e não são, suficientes para explicar muitas das inquietações que nos afligem diariamente enquanto profissionais da educação e sujeitos participantes de movimentos históricos e sociais.

Com relação ao conhecimento, temos ainda na instituição escolar, certamente, um espaço privilegiado para a construção do saber. Por outro lado, o acesso à informação faz com que a escola divida seu espaço com novas fontes de conhecimento, o que tem reconfigurado sua própria razão de ser. Pode-se afirmar que, nesse viés, a educação em tempos da cibercultura, tem vivido momentos de grandes incertezas e perplexidades (NÓVOA, 2009), diante das novas demandas e sendo, permanentemente, chamada a atender às necessidades do nosso tempo:

A grande questão da cibercultura [...] é a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, do reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências. (LÉVY, 1999 p. 172).

No contexto da cibercultura e da sociedade da informação, encontramos-nos cada vez mais conectados. A comunicação mediada por computador (CMC) possibilita a estruturação de novas relações e interações sociais que extrapolam a presença física, o “*face a face*”, originando processos comunicacionais distintos e a produção de novas culturas e saberes. Neste universo, as redes sociais têm se configurado como *mais um* espaço de socialização e compartilhamento de ideias.

Assim, o professor, em seu cotidiano, por estar inserido no contexto da sociedade contemporânea, faz uso e se apropria de recursos tecnológicos e de sites de redes sociais¹ (SRSs). Participando das redes, publica, compartilha informações, curte e reage a publicações dos amigos nos espaços virtuais. Com frequência, suas postagens estão impregnadas de conteúdos disciplinares, críticas sociais, anseios e inquietações, que revelam seus princípios e saberes pessoais e profissionais. Tal conjunto de valores, todavia, tem permanecido, de modo geral, à margem das pesquisas e análises, velando concepções e tramas comunicativas circulantes.

¹ Para Recuero (2011, p. 102): “Sites de redes sociais são os espaços utilizados para a expressão das redes sociais na Internet”.

Partindo de tais considerações, justifica-se a necessidade de elucidar aspectos acerca das interlocuções e interações feitas pelo professor no espaço virtual, por meio de suas postagens e publicações nas redes sociais na internet, em particular pelo site Facebook, compreendendo que, em tais interlocuções, manifestam-se importantes elementos da identidade e profissionalidade docente, ao dar visibilidade e publicidade aos seus discursos, valores e representações.

Nesta perspectiva, a presente investigação tem como participante o professor do estado do Paraná, um trabalhador ou trabalhadora da educação, histórica, cultural e socialmente situado(a) no panorama nacional, cujo cenário apresenta uma série de contradições, sociais e políticas, características de um país emergente, e que, ao mesmo tempo, insere-se em um contexto amplo e complexo da sociedade contemporânea.

Parte-se do princípio de que o cotidiano do professor paranaense está incluído na realidade dos professores de outros estados do Brasil e que, portanto, mantêm entre si, muitos aspectos em comum. De outro lado, traz consigo especificidades históricas, regionais e culturais que determinam sua inserção nas redes sociais e a maneira de nela se reconhecer. Em face disso, o presente estudo traz como questão central a análise da profissionalidade do professor do Paraná na atualidade, particularmente no que se refere aos elementos que se constituem nas publicações e postagens feitas na Página *Professores do Paraná*, página de um grupo virtual do site Facebook, voltada às questões relativas aos assuntos profissionais e pedagógicos dos professores paranaenses.

Justifica-se a escolha do referido site como foco de análise, a partir de gama de redes sociais digitais que se encontram presentes no cotidiano, em razão de ser, não apenas o maior site de rede social durante o período de desenvolvimento da investigação, e o de maior crescimento em todo o mundo², mas um site de rede social digital bastante citado por colegas professores em conversas e encontros de formação continuada sobre o uso das tecnologias no âmbito escolar. Tal fenômeno assinala a

² Segundo o sexto mapa divulgado pelo Congresso Ibero-americano sobre Redes Sociais (iRedes), o Facebook apresenta-se como a maior rede social na internet, com 1,59 bilhão de usuários. Dados disponibilizados em <<http://www.iredes.es/mapa/>>. Acesso 05 abr. 2016.

importância deste site, que conecta, diariamente, milhões de pessoas³. No Brasil a tendência não é diferente, já que o uso do Facebook por brasileiros é um dos maiores⁴ registrados. O levantamento realizado pelo próprio Facebook indica que 92 milhões de brasileiros acessam o Facebook mensalmente, o que, segundo o IBGE, representa 45% da população brasileira. Segundo os dados, 8 em cada 10 brasileiros conectados estão nesta rede social⁵.

Tais dados justificam a relevância social da pesquisa e sua possível contribuição para com a práxis e a formação docente. Outrossim, diante do panorama exposto, delineiam-se os objetivos do trabalho. Inicialmente, tem-se como proposta analisar os elementos da identidade e profissionalidade do professor do Paraná, que se constituem e se revelam social e virtualmente a partir das publicações, postagens e interações realizadas em redes sociais digitais, mais especificamente, por meio do site Facebook.

Em seguida, a partir das respostas obtidas por meio de questionário feito com os docentes da rede estadual de educação, busca-se traçar o perfil do professor do Paraná na sociedade contemporânea, reconhecer os elementos da docência que se constituem a partir das postagens na rede social e, em seguida, caracterizar a presença do professor do Paraná no Facebook. Nesse contexto, tem-se ainda por objetivos, analisar a presença de aspectos próprios da profissionalidade docente, a partir das postagens da página *Professores do Paraná* e identificar representações e concepções docentes por meio das publicações e interações realizadas no Facebook.

Diante deste cenário, compreendem-se as interações realizadas, que vão desde publicações e comentários, até uma reação – como curtir uma postagem, por exemplo – enquanto manifestações simbólicas de referenciais culturais e axiológicos.

No que se refere a sua organização, a pesquisa encontra-se estruturada em cinco capítulos.

³ No início de 2018, o Facebook registrou sua primeira queda em dez anos consecutivos. Questões como a proliferação de outras redes, a migração de outros jovens para outros aplicativos, e polêmicas envolvendo notícias falsas, podem estar permeando essa situação. Por outro lado, Mark Zuckerberg, CEO da empresa, atribui a queda a uma questão de adaptação da ferramenta. Disponível em: <<http://www.edisonresearch.com/facebook-declines-first-time-infinite-dial-history/>>. Acesso em 23 fev. 2018.

⁴ Dados publicados pela empresa de mídias *Socialbakers*. Disponível em: <<http://www.socialbakers.com/resources/reports/brazil/2016/>>.

⁵ Segundo dados divulgados por Ime Archibong, diretor de parcerias estratégicas do Facebook, em palestra proferida em 27 jan. 2016, em evento da Campus Party, em São Paulo.

O primeiro capítulo apresenta as reflexões sobre a escola e a sociedade em tempos de rede. Neste aspecto são fundamentais as contribuições de teóricos como Manuel Castells (2000, 2003, 2016) e Pierre Lévy (1993, 1999), ao propiciar elementos para a compreensão da sociedade em rede e da cultura virtual, bem como as mudanças ocorridas nos processos de comunicação e produção do conhecimento. Autores como Zygmunt Bauman (1999, 2001, 2005, 2013) e Milton Santos (1998, 2008) analisam as inseguranças e as incertezas humanas diante do desenvolvimento técnico, da exclusão e dos desafios impostos pela desigualdade presente na sociedade contemporânea. São discutidas, ainda nesse capítulo, questões relativas aos desafios da escola no cenário atual.

Na sequência, ao longo do capítulo dois, são apresentados os conceitos de identidade e profissionalidade docente, analisados à luz de autores como José Contreras (2012), António Nóvoa (1995a, 1995b, 1999, 2007, 2009), Maurice Tardif (2000, 2014) José Gimeno Sacristán (1995), Maria do Céu Roldão (2005, 2007, 2010), Carlos Marcelo García (1999, 2009a, 2009b), Phillipe Perrenoud (2001) e Selma Garrido Pimenta (1996), considerando a dimensão, ou as dimensões docentes, dada a complexidade que caracteriza o “ser professor” na contemporaneidade.

O terceiro capítulo apresenta as teorizações sobre as redes sociais, seus conceitos e fundamentações. Para tanto, utiliza-se das contribuições de André Parente (2004), Pierre Musso (2004), Bruno Latour (2001, 2004, 2012) e Raquel Recuero (2009, 2012, 2013), ao analisar a presença das redes sociais, em particular, no que se refere às redes sociais digitais. Ao longo desse capítulo, evidencia-se, ainda, o caso do Facebook, sua origem, características, bem como as relações entre a plataforma e a sociedade de modo geral. Considera-se, ainda, a relação desta rede social com a educação e a escola.

O quarto capítulo trata das questões e opções metodológicas adotadas na investigação e o itinerário percorrido durante o processo. A pesquisa fundamentou-se, inicialmente, em uma perspectiva empírica e exploratória. Posteriormente, optou-se pela análise de conteúdo com base em Laurence Bardin (2016) e pela etnografia virtual, ou netnografia, conforme Robert V. Kozinets (2014). Já autoras como Maria Aparecida Baccega (1999) e Eni Puccinelli Orlandi (1994, 2003, 2017) proporcionam subsídios relacionados às práticas e tramas discursivas no contexto da sociedade da comunicação.

No quinto capítulo, concebendo a internet como campo de pesquisa, toma-se por foco a página *Professores do Paraná*, do Facebook, um (ciber)lugar de encontro, interação, conflito e resistência entre professores e profissionais da educação do estado. A página conta, entre seus membros, com mais de 47 mil integrantes⁶. São analisadas as publicações e postagens feitas, relacionando-as com os elementos da profissionalidade, destacados anteriormente, buscando padrões e divergências que possibilitem o reconhecimento da construção identitária do professor em rede social.

Ainda no capítulo cinco, a pesquisa aponta para determinadas formas e usos das redes sociais pelos professores, a partir de sua participação no grupo Professores do Paraná. Com relação à identidade docente, há uma recorrente cautela com a exposição pessoal do professor. Tal reserva encontra-se, com frequência, relacionada a questões éticas, aspectos morais e políticos. Frequentemente, concepções se apresentam nas falas de professores, que revelam, em suas publicações, ideais e princípios de questões do que consideram eticamente válido e profissionalmente correto.

Diante do universo pesquisado, evidenciou-se a permanência de determinados elementos que têm se configurado como próprios do ofício docente e que se revelaram nas respostas às questões dos formulários, entrevistas e nos discursos dos professores que participaram da investigação. Por outro lado, os usos e apropriações, acerca da ferramenta e do sentido das redes sociais, possibilitam a produção de novos processos culturais, interacionais e simbólicos, em um movimento gerador de perspectivas, olhares e (re) constituições de saberes e valores docentes.

Por fim, prossegue-se com as considerações finais, retomando os objetivos e hipóteses expostos inicialmente, e cuja articulação tem a intenção de suscitar o desenvolvimento de estudos posteriores.

Longe de esgotar o assunto, mas sobretudo, movida pela proposta de refletir sobre a educação e seus sujeitos, em tempos de rede social, analisam-se questões pertinentes à profissionalidade docente, fundamentando-se em aspectos teórico-metodológicos que aliem o rigor científico à subjetividade que representa a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora.

⁶ No fim do mês de fevereiro de 2018, contava com 49.344 membros. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/184183368332553/about/>>. Acesso em 27 fev. 2018.

2 A SOCIEDADE E A ESCOLA EM TEMPOS DE REDE

*“Just move to the Internet, it’s great here.
We get to live inside where the weather is always awesome!”
(John Green)*

Pretende-se, neste capítulo, refletir sobre a sociedade contemporânea, fortemente marcada pelas tecnologias digitais e pelo fluxo de informações, e a condição da escola neste contexto.

As transformações sociais geradas pelo capitalismo e as novas formas de conformação social têm alterado a estrutura e as dinâmicas das relações. Neste cenário, a instituição escolar tem, como outras, sofrido seu o impacto e concorre com outras instâncias de conhecimento social.

Como consequência, desafios e possibilidades de inserções e integrações das tecnologias têm estado no horizonte escolar e no cotidiano docente (BRITO, DA PURIFICAÇÃO, 2006; LIBÂNEO, 2013).

As análises que seguem visam articular a dinâmica entre a escola, a cultura e a sociedade, a partir das transformações próprias de um contexto tecnológico e midiaticizado.

2.1 A SOCIEDADE EM TEMPOS LÍQUIDOS

A crescente presença das tecnologias da informação e comunicação tem transformado e ressignificado diferentes segmentos sociais, sobretudo a partir do final do século XX. O processo de internacionalização e o crescimento dos fluxos do capital financeiro, facilitado pelos meios de comunicação e pela rede mundial de computadores (internet) proporcionou ao mercado novas formas de organização social. Quanto a essa nova conformação social, comenta Castells:

⁷ “Apenas mude para a Internet, é ótimo aqui. Nós conseguimos viver aqui dentro, onde o clima sempre é maravilhoso!” (Tradução nossa).

A revolução da tecnologia da informação e a reestruturação do capitalismo introduziram uma nova forma de sociedade, a sociedade em rede. Essa sociedade é caracterizada pela globalização das atividades econômicas decisivas do ponto de vista estratégico; por sua forma de organização em redes; pela flexibilidade e instabilidade no emprego e a individualização da mão de obra. Por uma cultura de virtualidade real construída a partir de um sistema de mídia onipresente, interligado e altamente diversificado. E pela transformação das bases materiais da vida – o tempo e o espaço – mediante a criação de um espaço de fluxos e de um tempo intemporal como expressões das atividades e elites dominantes. (CASTELLS, 2000, p.17).

A revolução digital, promovida pela convergência⁸ dos meios e o impacto da internet na vida humana tem provocado profundas mudanças na estrutura social, não apenas nas relações interpessoais, como na organização e reconfiguração do mundo contemporâneo (LÉVY, 1993, 1999; BAUMAN, 2001; SANTAELLA, 2007; SANTOS, 2010; CASTELLS, 2000, 2003, 2016; ECO, 2017). Para Lévy (1993, p.17):

Uma coisa é certa: vivemos hoje em uma dessas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados. Vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado. (LÉVY, 1993, p. 17).

As mudanças na relação capital e trabalho têm gerado um novo quadro social, com vistas à mundialização das economias e à globalização o que, para Santos representa o ápice do processo de internacionalização capitalista (SANTOS, 2010, p. 23). Para o autor, a globalização é o resultado de ações que garantem o fortalecimento de um mercado global altamente desenvolvido e cujo movimento tipifica aspectos representativos da sociedade contemporânea como a ressignificação das noções territoriais e de fronteiras.

É com base nesse contexto, que Canclini destaca a existência das “ásperas contradições que afloram nas assimetrias globais” (2000, p.34), particularmente com relação à América Latina, salientando que “certas tendências globalizadoras da economia reforçam algumas fronteiras ou levam a inventar outras novas” (2000, p.34).

⁸ Utiliza-se aqui o conceito de Jenkins ao se referir “[...] ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências que desejam”. (JENKINS, 2009, p.29).

No Brasil, Ianni (1994) e Ortiz (1994) desenvolvem análises correlatas, ao ampliarem as noções de sociedade global em superação ao conceito de sociedade nacional e a consequente internacionalização da cultura.

Outro indicativo das mudanças sociais encontra-se na mistura inequívoca de culturas, povos, etnias. Para Santos (2010, p. 21), outras características seriam a fusão de diferentes perspectivas filosóficas, em oposição ao racionalismo europeu, a aglomeração populacional em áreas cada vez menores, permitindo maior fluxo de pessoas, ideias e filosofias, produzindo uma verdadeira sociodiversidade, e intensificando uma forte hibridização cultural⁹.

Além da internacionalização, ou mundialização cultural, Santos destaca como características do mundo globalizado a convergência do tempo e dos momentos vividos¹⁰, a simultaneidade das ações e os elevados fluxos tecnológicos e informacionais, que caracterizam a emergência de um novo momento histórico. Nessa mesma perspectiva, Castells (2005) salienta a importância da tecnologia nessa estrutura, que passa a ocupar uma função nunca vista anteriormente.

Ainda para Castells (2005, p. 18), tal fluxo de informações afeta a todos, mas não insere igualmente em um contexto global marcado por estruturas em rede que:

[...] são selectivas de acordo com os seus programas específicos, e porque conseguem, simultaneamente, comunicar e não comunicar, a sociedade em rede difunde-se por todo o mundo, mas não inclui todas as pessoas. De facto, neste início de século, ela exclui a maior parte da humanidade, embora toda a humanidade seja afectada pela sua lógica, e pelas relações de poder que interagem nas redes globais da organização social.¹¹

Nessa mesma lógica, Bauman (1999), lança um alerta sobre um possível encantamento diante da chamada Nova Ordem Mundial ao destacar que:

também a rede global de comunicação, aclamada como a porta de uma nova e inaudita liberdade e, sobretudo, como o fundamento tecnológico da iminente igualdade, é claramente usada como muita seletividade — trata-se

⁹ Utiliza-se na presente pesquisa, a expressão *cultura híbrida*, desenvolvida pelo pesquisador argentino Néstor García Canclini, que analisa a ubiquidade e o entrelaçamento entre o culto, o popular e o massivo, reconhecendo a importância dos processos de recepção e apropriação dos bens culturais.

¹⁰ Para Santos (2010, p. 28), tem havido uma convergência dos momentos, com relação ao tempo real e o tempo histórico pois, desenvolve-se a capacidade de ter o conhecimento do momento acontecido a outro, já que o tempo “autoriza o mesmo momento a partir de múltiplos lugares”.

¹¹ Manteve-se aqui a grafia portuguesa, conforme texto original.

na verdade de uma estreita fenda na parede, não de um portal. Poucas (e cada vez menos) pessoas têm autorização para passar. (BAUMAN, 1999, p.78).

Com isso, tem-se grandes alterações nos diferentes âmbitos da sociedade, com profundas implicações nas relações sociais estabelecidas, e também, na forma como se pode enxergar o mundo. Para Santos (2010) é o momento da uma cognoscibilidade do planeta, em que se pode conhecê-lo ostensiva e aprofundadamente, permitindo que o mundo seja desvelado, conhecido, e explicado sob inúmeros pontos de vistas, já que a “[...] informação mundializada permite a visão, mesmo em flashes, de ocorrências distantes.” (SANTOS, 2010, p. 116).

Além do conhecimento do mundo, a informação que circula pela rede de computadores, nesse movimento social tem sido responsável por alterar conceitos importantes como “tempo” e “distância” e, para Bauman (1999, p.21), a própria noção de viagem foi modificada com esse processo pois:

[...] o movimento da informação ganhava velocidade num ritmo muito mais rápido que a viagem dos corpos ou a mudança da situação sobre a qual se informava. Afinal, o aparecimento da rede mundial de computadores pôs fim — no que diz respeito à informação — à própria noção de “viagem” (e de “distância” a ser percorrida), tornando a informação instantaneamente disponível em todo o planeta, tanto na teoria como na prática.

Se de um lado, a velocidade da informação encurta distâncias e aproxima os acontecimentos, por outro, torna o mundo ainda mais complexo. A cada momento somos bombardeados com informações provenientes de diferentes meios, em espaços e momentos reduzidos, ao mesmo tempo em que temos maior dificuldade de selecionar, analisar e processar as informações recebidas. De certo modo, nossa visão de mundo fragmenta-se, fazendo com que os avanços técnicos e o progresso da ciência tragam, destarte, a aceleração e a vertigem de um “mundo confuso e confusamente percebido” (SANTOS, 2010, p. 17).

A dinâmica estabelecida, os avanços científicos e o ritmo vertiginoso das informações projetam um mundo em constante transformação, evidenciando a crise das grandes concepções e narrativas. Passamos a nos relacionar com o mundo de uma forma que não “aprendemos a olhar” (AUGÉ, 2001, p. 37) e com o qual ainda não sabemos como conviver.

Tal percepção, não raramente, acaba por gerar uma desconfortável sensação das “coisas fugindo ao controle” (BAUMAN, 1999, p. 65), pois nos escapa a noção das certezas, do domínio e da totalidade. Frente a essa realidade, torna-se mais complexa a capacidade de observar o universo que nos cerca, bem como a noção de totalidade e apreensão do real. Conforme registra Camus¹² (apud Bauman, 2014, p. 106):

Exceto por vívidos momentos de realização, toda a realidade para eles é incompleta. Suas ações lhes escapam na forma de outras ações, retornam sob aparências inesperadas para julgá-los e desaparecem, como a água que Tântalo desejava beber, por algum orifício ainda não descoberto.

As transformações sociais vividas pela contemporaneidade têm sido objeto de uma densa e significativa literatura. A complexidade que caracteriza tais transformações tem sido analisada por diferentes teóricos¹³ sob distintos pontos de vista, filosóficos, sociológicos, políticos ou econômicos. A dificuldade de nos relacionar com o mundo é justificada pelo fortalecimento do processo capitalista, ao atingir seu ponto alto e pela perspectiva dos avanços tecnológicos e reificação. Essa dinâmica proporcionou a superação do conceito de espaço como concebido até então, e a elaboração de um novo espaço, não absorvido – o hiperespaço – induzindo a perda gradativa de nossa capacidade de nos localizar corporalmente, de organizar o espaço que nos cerca e nossa própria situação no mundo, criando uma relação com a incapacidade de nossa mente “[...] de mapear a enorme rede global e multinacional de comunicação descentrada em que nos encontramos presos como sujeitos individuais”. (JAMESON, 1993, p.39).

Ao mesmo tempo em que, sob diferentes situações, pode-se ter certa dificuldade em se relacionar com o mundo, em parte, também incapaz de atingir a possibilidade de satisfação. Nesse sentido, carrega-se a contemporaneidade que, em estado de constante transgressão, traz consigo a insatisfação e a busca como

¹² O escritor Albert Camus (1913-1960) chamou o século XX de “século dos rancores”, sendo conhecido como um filósofo da melancolia, do engajamento, e também do desassossego diante da Grande Guerra, da Guerra Fria e do totalitarismo. Entrevista concedida e disponível em: <<http://faustomag.com/albert-camus-o-ressentimento-e-sempre-um-ressentimento-contra-si-mesmo/>>. Acesso em 23 mar. 2018.

¹³ A esse respeito, é possível encontrar diferentes perspectivas conceituais, como sociedade da informação (Castells, 2000); pós-modernidade ou pós-modernismo (Lyotard, 1979, Jameson, 1993, Eagleton, 1996); a modernidade líquida (Bauman, 2001); capitalismo tardio (Jameson, 1991).

companhias constantes. Para Bauman, todavia, se por um lado, o indivíduo contemporâneo pode ser tão moderno quanto seus avós, por outro, pertence a um tempo caracterizado por uma nova condição, marcada pelo movimento e pela *impossibilidade* da atingir a satisfação (BAUMAN, 2001, p.40).

Além do aspecto destacado, há outros que poderiam caracterizar a contemporaneidade. A primeira característica seria “[...] o colapso gradual e o rápido declínio da antiga ilusão moderna” (BAUMAN, 2001, p.41). Já não se nutre a expectativa pela satisfação da ordem perfeita, do fim de um caminho planejado, ou a esperança no domínio sobre o futuro.

A segunda distinção diz respeito à “[...] desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres modernizantes” (BAUMAN, 2001, p. 41). O que antes era tido como próprio da razão humana, tornou-se fragmentado e individualizado. O espaço antes ocupado pela questão da coletividade, passa a ser vivenciado pelo individual, de forma cotidiana e constantemente reformulada. Afinal, a “[...] sociedade moderna existe em sua atividade incessante de ‘individualização’, assim como as atividades dos indivíduos consistem na reformulação e renegociação diárias da rede de entrelaçamentos chamada ‘sociedade’”. (BAUMAN, 2001, p.43).

É nesse contexto que Bauman (2001) faz a distinção entre dois momentos de uma mesma modernidade. O primeiro, como o período histórico relacionado às conquistas territoriais, cujo objetivo máximo era a conquista do espaço. Essa fase, denominada de era do *hardware* ou modernidade pesada, se caracterizava pela obsessão pelo volume e pelo tamanho, como sinônimos de poder. É o tempo das máquinas pesadas, dos grandes muros e grandes fábricas, do tempo rotinizado e da racionalidade do capital.

Nos últimos anos, entretanto, a era do *hardware* tem cedido seu lugar a um novo momento, o chamado capitalismo do *software* e da modernidade líquida e fluida (BAUMAN, 2001). Particularmente, no que se refere à revolução da tecnologia da informação ocorrida a partir da década de 1980 proporciona a visão sobre a reestruturação do sistema capitalista (CASTELLS, 2016, p. 71-75). Dessa a forma, o capital deixa de ter o peso e os custos conhecidos e passa a se tornar cada vez mais extraterritorial e inconstante, móvel e flutuante. Um novo valor passa a ser a instantaneidade e a falta de substância do tempo, enquanto os espaços se tornam

irrelevantes e “[...] as distâncias podem ser percorridas [...] à velocidade dos sinais eletrônicos” (BAUMAN, 2001, p. 149).

No cenário que se apresenta, além de espaços e tempos, a própria noção de cultura tem se reconfigurado, e certamente, também a instituição escolar, alterando valores, práticas e o próprio cotidiano da escola.

2.2 NOVOS CONTORNOS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

É inegável que se esteja vivendo um período de grandes mudanças sociais, diante de uma nova construção sociocultural, formada pela presença das tecnologias digitais e pelo acesso à comunicação e à informação de uma forma singular que, desde sua base, podem promover transformações na própria dinâmica social.

De acordo com Santaella (2010), não se trata de negar a importância de outros momentos históricos, mas, sobretudo, de compreender as profundas modificações derivadas de uma sociedade cada vez mais complexa e permeada por grande pluralidade cultural, associada aos avanços técnico-científicos. Nesta perspectiva, os novos contornos sociais provocados pelo desenvolvimento tecnológico são de tal forma expressivos que levaram o teórico Pierre Lévy (1999) a compará-los a um verdadeiro oceano informacional, um “novo dilúvio” causado, especialmente, pelo surgimento da internet, uma rede que para ele é: “Fluida, virtual, ao mesmo tempo reunida e dispersa, essa biblioteca de babel não pode ser queimada [...]. As águas deste dilúvio não apagarão os signos gravados: são inundações de signos”. (LÉVY, 1999, p.16)

Em tal perspectiva, o sujeito contemporâneo situa-se diante de novo território, suportado pela virtualização, o “ciberespaço”¹⁴ que para Lévy (1999, p.17): “[...] é um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”. Lévy destaca que o termo relaciona “[...] não apenas a infraestrutura material da

¹⁴ Termo criado por William Gibson no livro: *Neuromancer*, um clássico do gênero cyberpunk (*Neuromancer*, New York: Ace Books, 1984. O livro é o primeiro da chamada Trilogia do *Sprawl*, composta ainda pelas sequências *Count Zero* e *Mona Lisa Overdrive*. *Neuromancer*, para muitos, deu origem ao roteiro da trilogia *Matrix*. Abaixo, capa da 5ª edição brasileira, 2016.



comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. De tal cenário deriva ainda o conceito de “cibercultura” que “[...] especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. A inundação da qual fala o autor, é uma inundação da informação e de signos que, em sua fluidez, podem fazer imergir e desestabilizar, mas também podem conectar melhor com o mundo. Com o ciberespaço, desafios e potencialidades se mesclam neste novo universo informacional.

Para Lima (2003), o ciberespaço acaba por gerar um verdadeiro fascínio por parte do internauta, frente à profusão de informações, discursos e suas potencialidades. É um *lócus* potencializador de subjetividades, possibilidades interativas, do acesso democrático às informações e conhecimentos, de expansão do terreno lúdico e criativo, de entretenimento, um campo propício à reconstrução ou construção da identidade, de desenvolvimento e oportunidades profissionais, dentre tantas outras questões. Por outro lado, ainda de acordo com os estudos de Lima, o uso da internet poderia levar o indivíduo à alienação ou a perdas de referenciais. Para a autora:

O uso da Internet pode levar a um assujeitamento ao ciberespaço. O sentimento de fragmentação, a falta de referências estáveis, a necessidade de construirmos permanentemente nossa identidade, a solidão individual, o afastamento do outro e o narcisismo contemporâneos transformam a Internet num mercado dos bens da solidão [...] (LIMA, 2003, p.143).

De qualquer modo, como destaca Lévy (1999), não se trata de pensar que a internet ou os avanços tecnológicos solucionarão todos os problemas do planeta, cabendo ao homem o melhor uso de suas potencialidades.

Neste universo informacional, culturas distintas têm se propagado e multifacetado, num embrincamento com diferentes perspectivas, discursos e olhares. Tal fenômeno assinala a convergência das mídias que para Jenkins (2009, p. 29) “[...] consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando”.

Na perspectiva da convergência das mídias, os conteúdos são circulantes, apropriados e ressignificados constantemente e, conforme destaca Jenkins,

dependem essencialmente da atividade e do caráter participativo e coletivo no fluxo das informações, que perpassam por diferentes espaços e tempos. A ubiquidade¹⁵ das mídias e a sua presença em nosso cotidiano têm atingido nossa percepção e nossa condição no mundo, a partir da circulação de ideias e mensagens, estabelecendo a comunicação e o estabelecimento de novos referenciais pois, por meio da rede, contata-se com realidades que são distintas e podem chegar de modo simultâneo, de forma síncrona ou assíncrona.

No contato com o mundo, as pessoas são afetadas de forma distintas, pois são sujeitos distintos. Faz-se necessário, então, pensar a comunicação, não apenas do ponto de vista dos dispositivos e avanços tecnológicos, mas na busca de compreender a relação estabelecida entre a produção e a recepção das informações, quando entra em cena a concretização das experiências e da cultura cotidiana (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 262), isto é, analisar a comunicação sob o ponto de vista da mediação. Tal processo, para o autor: “[...] é constituído pelos dispositivos através dos quais a hegemonia transforma por dentro o sentido do trabalho e da vida da comunidade”. Desta forma, a tecnologia possibilita a configuração de novas formas de socialização e interação social, em que os atores podem atribuir diferentes sentidos a partir da experiência vivida.

2.3 CIBERCULTURA E PLURALIDADE CULTURAL

O atual momento histórico pautado na presença das tecnologias digitais e no acesso à informação, tem proporcionado a emergência de novos processos comunicacionais. A informação tem ocupado tamanha importância a ponto de se tornar, para muitos autores, uma verdadeira moeda de troca dos nossos tempos. Para Santaella (2003, p. 28): “Genética, assuntos de guerra, entretenimento, comunicações, produção de grãos e cifras do mercado financeiro estão entre os setores da sociedade que passam por uma revolução provocada pela entrada no paradigma informacional”.

¹⁵ Para Weissberg (2013, p. 121) a ubiquidade “não é sinônimo de mobilidade, mas designa, em sentido estrito, o compartilhamento simultâneo de vários lugares”. Weissberg destaca a sociedade contemporânea, caracterizada pela imaterialidade, velocidade, cujos espaços são hiperconectados, sujeitos multiconectados e promotores de uma inteligência coletiva.

O panorama destacado imprime não apenas uma questão técnica, mas uma profunda modificação na presença no mundo e na dinâmica social, a partir das relações estabelecidas pela tecnologia. Para Muniz Sodré (2012, p. 170), a centralidade da transmissão que caracterizava a hegemonia televisiva cedeu espaço à heterogeneidade e ao pluralismo proporcionado pela tecnologia digital, que “impulsiona e consolida a fragmentação dos públicos sob a forma de individualidades comunicantes ou interativas”. (SODRÉ, 2012, p. 170). No contexto atual, salienta Sodré, a interação segundo o modelo de uma massa anônima passa à interatividade, em um processo gradual de apropriação tecnológica.

A sociedade atual é reconhecida por Lemos (2003) no contexto da cibercultura, marcada pela presença das tecnologias digitais. Para ele: “A cibercultura é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais. Vivemos já a cibercultura. Ela não é o futuro que vai chegar, mas o nosso presente”. (LEMOS, 2003, p. 11). Ao se presentificar a cibercultura, procura-se reconhecê-la no cotidiano, nas comunidades virtuais¹⁶, na produção dos conteúdos, na interação com os alunos e comunidade escolar, na inteligência coletiva (LÉVY, 1999).

Refletir sobre a cibercultura é observar a sociedade sob o ponto de vista da conexão. Uma sociedade conectada por múltiplos canais, configurando-se no uso convergente dos diferentes meios. Acima de tudo, é pensar a cultura que se reconfigura no dia a dia, nos espaços virtuais de interação, na criação de comunidades a partir de interesses comuns, na participação coletiva, nos laços que se estabelecem ao se utilizar as redes sociais digitais. Enquanto participante, pode-se emitir opiniões nos espaços virtuais, remodelar a forma como se enxerga o mundo e perceber que as experiências vividas na rede já não podem ser de todo separadas do mundo físico, pois:

A tecnologia não apenas penetra nos eventos, mas se tornou um evento que não deixa nada intocado. É um ingrediente sem o qual a cultura contemporânea – trabalho, arte, ciência e educação –, na verdade toda a gama de interações sociais é impensável. (ARONOWITZ, apud SANTAELLA, 2003, p. 30).

¹⁶ Para Rheingold (1996, p. 20): “As comunidades virtuais são agregados sociais que surgem na (Internet), quando uma quantidade suficiente de pessoas leva adiante essas discussões públicas durante um tempo suficiente, com suficientes sentimentos humanos como para formar redes de relações pessoais no espaço cibernético.”

O contexto social permeado pela tecnologia tem mostrado que se revela cada vez mais intrínseca a relação entre a pluralidade cultural e a cibercultura. Os espaços físicos e os ciberespaços se intrincam e possibilitam a formação de novas perspectivas culturais, capazes de agregar pessoas em torno produções coletivas, debates em rede e participações políticas, a partir de determinados centros de interesse ou pontos em comum, oportunizando a formação de tribos contemporâneas e comunidades virtuais. Para Lemos (2004, p. 13) a cibercultura, em seus processos comunicacionais “tem enriquecido a diversidade cultural mundial e proporcionado a emergência de culturas locais em meio ao global supostamente homogeneizante”.

Salienta-se que a cultura, neste sentido, é compreendida em sua complexidade, enquanto circula e se transforma pelo tecido social.

2.4 A ESCOLA E SEUS DESAFIOS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

De modo geral, defende-se a ideia de que a instituição escolar tem, por princípio, a função de propiciar o acesso ao conhecimento e promover o pleno desenvolvimento físico, social, cognitivo e afetivo do indivíduo, compartilhando saberes e conhecimentos acumulados, de forma que o aluno seja capaz de situar-se e tornar-se um cidadão ativo e participativo da sociedade (LIBÂNEO, 1992, p.192). Para Libâneo, o objetivo principal da escola é o da relação ensino e aprendizagem, que se efetiva por meio das atividades pedagógicas, docentes e curriculares, viabilizadas pela gestão e organização escolar.

Tradicionalmente, seu papel na promoção individual, com vistas aos ideais iluministas e à conquista dos princípios democráticos (GADOTTI, 1995; SAVIANI, 1991) concederam à escola a chancela de *lócus* privilegiado para a transmissão do conhecimento.

Esta chancela da escola, entretanto, tem sofrido fortes revezes, frente a uma realidade que se encontra em constante transformação. São questões sociais, econômicas e tecnológicas reconfigurando o panorama social e exigindo das diferentes esferas, notadamente da instituição escolar, respostas aos problemas contemporâneos. Estes novos contornos podem ser vistos no mundo do trabalho, na política e nas relações interpessoais e, desta forma, afetam diretamente a dinâmica escolar e, por consequência, o exercício docente (LIBÂNEO, 2013).

A qualidade da ação do professor, ou o que se atribui como um bom professor, por tradição, tem sido relacionado a aspectos como seu conhecimento disciplinar e preparo didático (AZANHHA, 2004). Por muito tempo, talvez tenha sido esta, a imagem predominantemente vinculada ao que se acredita por bom profissional docente, aliada a outras qualidades consideradas relevantes em determinado contexto. Neste quadro, fundamenta-se uma educação fortemente centrada em uma abordagem enciclopédica e transmissiva, conforme assinala Behrens (2007, p. 441- 442):

A abordagem enciclopédica na docência acompanhou os professores por muitos séculos e carregou como maior herança o distanciamento entre teoria e prática e a reprodução do conhecimento. Na melhor hipótese, a prática foi apresentada como o saber fazer. O professor realizava a atividade e o aluno copiava ou imitava sem questionar. O preparo para ser professor, por muitos séculos, permaneceu focalizado exclusivamente no domínio do conteúdo.

Na contemporaneidade, entretanto, a figura do professor como aquele que detém o conhecimento, já não parece fazer sentido, diante do universo de recursos informacionais disponíveis. Conforme destaca Azanha (2004, p. 371): “Na escola contemporânea, seja ela pública ou privada, o professor individual que ensina e o aluno individual que aprende são ficções”, suprimindo uma relação verticalizada com relação ao conhecimento.

Com efeito, mudou radicalmente a relação com o saber, que hoje se encontra circulante, sob novas e múltiplas formas, como destaca Martín-Barbero (2006, p. 56):

Pois é disperso e fragmentado como o saber pode circular fora dos lugares sagrados que antes o detinham e das figuras sociais que o administravam. A escola está deixando de ser o único lugar de legitimação do saber, já que há uma variedade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. A diversificação e a difusão do saber, fora da escola, são dois dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação propõe ao sistema educativo. Saberes-mosaico [...] pedaços [...] fragmentos [...] que, no entanto, não impedem os jovens de ter, com frequência, um conhecimento mais atualizado em física ou em geografia do que seu próprio professor [...].

Assim, enquanto instância de socialização, a escola passa a concorrer com outras agências socializadoras não formais, como os meios de comunicação e as redes sociais, cada vez mais presentes nos diferentes espaços sociais e em certa disputa pela hegemonia na formação dos valores e configuração dos sentidos (IMBERNÓN, 2010; BACCEGA, 2011). É com base neste contexto que Jacquinot-

Delaunay (2011, p. 222), em entrevista concedida a Dalla Costa, corrobora: “A escola não é mais a instância de legitimação e entra em concorrência com os meios de grupos de pertencimento; assistimos ao declínio do homem cultivado, em proveito de uma cultura de valorização a uma cultura de autenticidade.”.

Além da forte presença dos meios de comunicação na vida social, a tradição e os modelos de construção e formação do conhecimento utilizados pela escola não têm conseguido acompanhar as mudanças e as novas práticas socioculturais. Questões como a permanência e estabilidade, nos dias atuais, acabam por relativizar-se, frente a uma dinâmica social da velocidade e da efemeridade, gerando a sensação de que: “Tudo que nasce é criado, projetado, etc., começando a ser obsoleto e é ultrapassado no momento em que surge” (IMBERNÓN, 2010, p.14), levando a constantes arranjos e reconceitualizações, incertezas e conflitos de valores (SCHÖN apud IMBERNÓN 2010; BAUMAN, 2013).

Assim, também a escola contemporânea tem se constituído como um espaço de disputa simbólica, envolvendo a tomada de decisões, questões curriculares e perspectivas culturais.

Neste entorno, a ressignificação do papel do professor tem sido um desafio, frente a uma estrutura que, frequentemente, engessa e desestimula possibilidades de mudanças na ação docente e construção de uma escola sonhada, com vistas ao novo e ao necessário. Ao contrário, o que temos visto, é a instituição escolar pressionada por políticas públicas ineficientes e a precarização das condições de trabalho.

Com base neste referencial, Imbernón (2010) identifica a relação entre o panorama atual, particularmente nos países com governos eminentemente conservadores e a ação do professor. Para o autor, a contemporaneidade na instituição escolar destes países, tem sido marcada por uma onda de *neoconservadorismo*, com a aplicação de modelos ou ações que são capazes de gerar, no profissional da educação, sentimentos como desânimo e profunda consternação. Isso, em razão de uma série de variáveis, como:

O aumento das exigências com a consequente intensificação do trabalho educacional; a manutenção de velhas verdades que não funcionam, a desprofissionalização originada por uma falta de delimitação clara das funções dos professores, a rápida mudança social e, possivelmente, um tipo de formação continuada que parece inclinar-se de novo para um modelo aplicativo-transmissivo (de volta ao passado ou de “volta ao básico”, de lições-modelo, de noções, de ortodoxia, de professor eficaz e bom, de competências que devem ser assumidas para ser um bom professor, etc.) (IMBERNÓN, 2010, p. 23).

Diante destes e outros fatores, na relação que se estabelece entre os velhos modelos e as novas necessidades, a realidade da escola na contemporaneidade passa por questões que vão muito além das curriculares. Nesta trajetória, a ação do professor envolve, necessariamente, a busca pela superação do individualismo preconizado pela sociedade contemporânea, com vistas a mediações que levem em conta a elaboração conjunta de processos e a tomada coletiva de decisões (IMBERNÓN, 2010).

Jacquinet-Delaunay destaca, ainda, a necessidade de aproximação entre a instituição escolar e os meios de comunicação, como forma de resistência às concepções empresariais de educação e comunicação, bem como às lógicas de mediatização e transmissão das informações que circulam socialmente, mas, sobretudo, como forma de responder às novas práticas culturais e construções, já que tais mudanças:

[...] intervêm também na vida dos jovens e é necessário considerá-las nas famílias e na escola. A cultura das crianças foi modificada nos últimos vinte, trinta anos na família, na escola, na comunidade e na cultura de seus grupos e pares. Suas experiências na construção de identidades, como gênero masculino ou feminino, como cidadão em relação a essa ou aquela etnia, como pessoa que tem agora seus direitos reconhecidos, ou como membro de famílias cada vez mais monoparentais ou recompostas, não podem deixar de ter consequências sobre os comportamentos dos alunos. Os meios de comunicação não são estranhos a todas essas mudanças, ao contrário, participam delas. Os jovens hoje são frequentemente considerados *desconhecidos* ou até mesmo *bárbaros* pelos adultos; eles têm uma outra linguagem e outros hábitos. Os professores, como os pais, sabem disso, mas não sabem como *lidar* com isso. (JACQUINET-DELAUNAY, 2011, p. 224, grifo no original).

São, de fato, muitas as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea. Enfrentar os desafios nela presentes talvez seja, a despeito das dificuldades identificadas, o enfrentamento a novas formas de obscurantismo, representadas pelo desconhecimento, pelo sectarismo e pela intolerância com relação ao outro. Da escola se exige uma tomada de postura frente a essas questões de nosso tempo e reconhecer a importância das novas formas na construção do conhecimento, a partir de novos posicionamentos dos atores que participam do cotidiano escolar.

3 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE – O “SER PROFESSOR” NO CENÁRIO ATUAL

“Desculpe, mas na época da internet, o que o senhor faz exatamente?”

Umberto Eco

Reflexões sobre a profissão docente na contemporaneidade é, pelo próprio caráter formativo da profissão, procurar ir além das questões disciplinares e pedagógicas. A epígrafe, retirada de uma crônica de Umberto Eco¹⁷, demonstra a provocação de um aluno, ao questionar a função do professor em uma sociedade cuja informação se encontra facilmente disponibilizada na internet.

O que vem a caracterizar o ofício docente, a trama que constitui seu cotidiano e sua função, em uma sociedade em transformação. Não se propõe, aqui, realizar uma mera descrição, nem tampouco se ater a critérios baseados em padrões da racionalidade técnica¹⁸. O que se pretende é lançar um olhar sobre as distintas teorias que caracterizam – ou procuram caracterizar – a complexidade que envolve o cotidiano docente, particularmente em tempos líquidos.

Para Goodson e Cole (1994, p. 88), o conceito de desenvolvimento docente está diretamente relacionado a questões pessoais e profissionais, pois os professores são aqueles cujas vidas e trabalho são influenciados por fatores internos e externos à sala de aula e à escola, por fatores, eventos e experiências, passadas e presentes, ocorridas em casa, na escola e na esfera social mais ampla. Além disso, conforme destaca Pessanha (1994) é pelo trabalho que o homem constrói sua história, produz e dá sentido à sua existência.

¹⁷ ECO, U. “On-line”. In: *Pape satàn aleppe: crônicas de uma sociedade líquida*. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

¹⁸ Na perspectiva da racionalidade técnica, “[...] a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SCHÖN, 1983, p. 21).

Hoyle¹⁹, citado por Sacristán (1995, p. 66), destaca seis fatores determinantes ao relativo prestígio docente e que revela o panorama ao qual pertence o professor e suas condições:

- 1) inicialmente, tem-se a origem social do grupo ao qual pertence o professor, normalmente oriundo das classes menos favorecidas da população (média e baixa);
- 2) o fato de o professorado pertencer a um grupo numeroso, o que poderia dificultar os avanços salariais de forma mais substancial;
- 3) a presença significativa de mulheres como docentes, levando-se em conta o fato de a mulher fazer parte de um grupo social historicamente discriminado;
- 4) a qualificação acadêmica. Neste ponto, Sacristán e Hoyle destacam a formação média dos docentes do ensino infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Com relação à realidade do Brasil, de modo geral este aspecto não tem se configurado²⁰. Entretanto, poder-se-ia pensar na qualificação acadêmica, desta vez com relação às licenciaturas, também menosprezadas socialmente.
- 5) a questão do chamado “status” do cliente.
- 6) e o fato de que a relação com o cliente não está baseada em uma relação voluntária, mas centrada na obrigatoriedade do ensino, isso, particularmente, quando nos referimos à educação básica.

Esses são alguns dos aspectos que nos auxiliam na composição do panorama social em que se situa o professor e que, ainda que se guardem especificidades e distinções, de modo geral poderiam explicar a profissionalidade, como elemento histórico, determinado por condições históricas e sociais.

No Brasil de hoje, são muitos os desafios cotidianos vivenciados pelo professor, e que de forma categórica, têm comprometido o interesse pela docência. Nessa perspectiva, recorremos a um relatório emitido pela Fundação Carlos Chagas, que contextualiza a realidade da licenciatura no Brasil, mostrando a condição do “ser professor” na atualidade. A diminuição da procura pela profissão de professor, a falta

¹⁹ HOYLE, E. “*Teachers’ social backgrounds*”. In: *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.

²⁰ Em razão da alteração proposta pelo art. 62º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 out. 2017.

de professores bem formados e a escassez de professores em determinadas áreas do conhecimento.

O relatório revela que tal condição não se constitui em novidade e que, portanto, tem sido foco de pesquisas acadêmicas e discussões por meio da mídia. De qualquer forma, o cenário parece se manter e poucas mudanças têm sido vistas na vida do professor. O estudo aponta ainda alguns dos indicadores responsáveis pela falta de interesse de jovens em ingressarem na carreira docente:

[...] a massificação do ensino, a feminização no magistério, as transformações sociais, as condições de trabalho, o baixo salário, a formação docente, as políticas de formação, a precarização e a flexibilização do trabalho docente, a violência nas escolas, a emergência de outros tipos de trabalho com horários parciais. Aspecto que merece destaque diz respeito ao aumento das exigências em relação à atividade docente na atualidade. O trabalho do professor está cada vez mais complexo e tem exigido uma responsabilidade cada vez maior. As demandas contemporâneas estabelecem uma nova dinâmica no cotidiano das instituições de ensino que reflete diretamente sobre o trabalho dos professores e sua profissionalidade. (FCC, 2009, p. 11)

Os dados apontados pelo relatório são corroborados por Gatti, Barreto e André (2011), cujo trabalho sob estado da arte revela o panorama das políticas docentes no Brasil. Para as autoras, a importância do trabalho docente exige a profissionalização para além do ofício como questão instrumental, com condições dignas de vida e trabalho. Assim, não é possível compreender a profissionalidade e a ação docente, descoladas do contexto social. Historicamente, a função docente existiu sob muitos formatos e estatutos, sendo que, apenas a partir da segunda metade do século XVIII, com o advento da modernidade, passou-se a refletir a cerca de um perfil docente, considerado ideal, e a consequente construção de um grupo profissional definido. (NÓVOA, 2014; ROLDÃO, 2005, 2007).

Roldão (2005) analisa a constituição histórica da docência com vistas à constituição da chamada profissionalidade. Para a autora, foi ao longo do século XIX que os professores passaram a se estruturar profissionalmente, proporcionando a conformação de um estatuto voltado à profissionalidade. Neste aspecto, destacou-se a institucionalização da necessidade de uma formação que possibilitasse o exercício profissional, o que implicou na configuração de um conjunto de saberes capazes de sustentar o ofício docente.

O desenvolvimento e o processo de massificação do ensino, como fruto das necessidades sociais e econômicas na perspectiva capitalista, deu início a uma

dependência da atividade docente diante das agendas políticas governamentais e necessidades sociais, que foram se sucedendo historicamente. Tais políticas, ainda para Roldão (2005, p.110) foram capazes de resultar em um:

[...] escasso poder dos professores sobre o currículo – aqui entendido como “aquilo que se ensina porque socialmente se considera necessário que se aprenda numa determinada época e contexto” e que constitui a substância mesma de qualquer ação docente [...] e na limitada intervenção sobre a organização do seu trabalho e da estrutura institucional que o enquadra, a escola, uns e outros previamente formatados pelo poder central.

A escassez de poder referida por Roldão, pode ser considerada como um dos fatores responsáveis pela dificuldade na constituição da autonomia e senso de coletividade dos professores. Em seu lugar, as associações de representação de classe, de modo geral, podem ser comparadas muito mais a outras organizações trabalhistas, com as mesmas reivindicações e necessidades de outros trabalhadores lutando legitimamente frente a um Estado dominador.

O controle exercido pelos professores, historicamente, sobre os rumos da educação e a ação docente tem se mantido restrito, o que para Roldão ainda se constitui em uma séria limitação para o desenvolvimento pleno da profissionalidade docente.

Para Nóvoa, a segunda metade do século XIX traz consigo a ambiguidade do estatuto do professor, pois fixa-se nele uma imagem *intermédia* dos professores, quando passam a ser considerados entre diferentes situações, não sendo burgueses, e também, não pertencendo à classe popular; não são considerados intelectuais, mas devem possuir um bom acervo de conhecimento; não são notáveis locais, todavia, possuem um poder de influência inegável junto a suas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, sem privilegiar a um deles. Somando-se a estas questões, surge a questão da feminização do magistério, particularmente na virada do século e que, para Nóvoa, traz novos dilemas entre as imagens femininas e masculinas da profissão docente.

Ao mesmo tempo, Nóvoa destaca a importância da vida vivida coletivamente, sendo a escola o espaço da cultura, da ação docente, da partilha e do acompanhamento docente. Mas não apenas isso. Nóvoa salienta a docência enquanto coletividade relativa ao conhecimento e, sobretudo, à ética que se constrói no diálogo com os colegas.

Trabalhar é uma ação social que transforma a realidade exterior e, ao mesmo tempo, modifica a percepção do sujeito que a realiza, transformando sua identidade e sua percepção. É nesse aspecto que assinalam Tardif e Raymond (2000, p. 210):

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, *com o passar do tempo*, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc.

Na perspectiva de Tardif destaca-se a conotação da profissionalidade como uma identidade construída em ação, cuja trajetória passa a ser carregada de crenças, conhecimentos e valores representativos para o grupo de professores e, por esse fato, também valorizados de forma subjetiva.

3.1 IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A análise da profissionalidade docente, bem como as formas pelas quais o professor tem sido representado e se reconhece, toma como referências as reflexões de pesquisadores como Contreras (1997, 2012), Pimenta (1996), Sacristán (1995), Roldão (2005, 2007) e Tardif (2002), dentre outros.

Inicialmente, cabe destacar que se levará em consideração os conceitos de identidade e profissionalidade docente, conceitos que se encontram imbrincados e tratam das formas como o professor se percebe e se vê representado na perspectiva de seu exercício profissional.

A questão da identidade remete à construção do “eu”, mas como um fenômeno relacional, desenvolvida em um campo intersubjetivo e que pode ser caracterizada como um processo contínuo de interpretação de si, a partir de dado contexto. Assim, o conceito de identidade pode ser analisado a partir da questão: “Quem sou eu neste momento?” (BEIJAARD et al, 2004, p. 108) ou “quem ou o que é alguém, bem como os vários significados que as pessoas podem dar a si mesmos, ou ainda os significados atribuídos por outras pessoas”.²¹ (Tradução nossa)

²¹ “[...] who or what someone is, the various meanings people can attach to themselves, or the meanings attributed by others.” (BEIJAARD, 1995, p. 282).

Beijaard e outros autores (2004, p. 108), ainda salientam que em muitos estudos, a identidade profissional encontrava-se relacionada com os conceitos ou imagens que os professores fazem de si. E nesse aspecto: “Argumentou-se que tais conceitos ou imagens de si mesmos determinam fortemente as formas como os professores ensinam, o modo como eles se desenvolvem como professores e suas atitudes frente às mudanças educacionais.”²². (Tradução nossa)

Dessa forma, compreende-se a identidade como um processo dinâmico, em que o sujeito se constrói histórica e socialmente. E especificamente, ao se tratar da perspectiva da identidade docente, levar-se-á em consideração o estabelecimento de um processo de construção de significação social dos valores, tradições e saberes.

Para Pimenta (1996, p. 76):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preñhes de saberes válidos às necessidades da realidade.

No conjunto dos saberes, ações cotidianas, construção de sentidos, na revisão das práticas e conquistas democráticas, ali está o ofício docente, ofício que se constrói no trabalho coletivo, na relação com o conhecimento, e também, com as especificidades e necessidades que caracterizam a perspectiva ontológica da profissão. Nesta trama, pode-se afirmar que a identidade docente é:

[...] de um lado, epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: 1. conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2. conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3. conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da educação; 4. conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. E identidade que é, de outro lado, profissional, ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor [...]. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 260).

Brooke (1994), salienta o processo em que o indivíduo se torna professor, por meio da interação do que seja considerado relevante por outros e o que seja

²² *It was argued that these concepts or images of self strongly determine the way teachers teach, the way they develop as teachers, and their attitudes toward educational changes.*

valorizado por ele mesmo, levando em conta a relação com os pares e a cultura estabelecida. Na mesma vertente, Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 54-55), analisam a identidade docente como:

[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola.

Ao se buscar uma representação do que seja considerado “ser professor”, partindo de elementos constitutivos de sua identidade, destacam-se aspectos sócio-históricos que, como apontam Iza e outros autores (2014, p. 276), ressaltam o aspecto da epistemologia da prática, no sentido de conferir concretude às crenças, valores, habilidades e expectativas, sempre em oposição a eventuais sentidos reducionistas e tecnicistas da ação docente. Assim “[...] a identidade que cada professor constrói baseia-se em um equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida.” (IZA et al., 2014, p. 276-277).

A identidade docente vai se constituindo de forma processual, refletindo o cotidiano e as experiências profissionais, mas tendo início desde sua formação nos bancos escolares, nos exemplos de bons e maus professores, em termos de conteúdo, didática, ensino, nos professores que marcaram sua vida e sua formação (PIMENTA, 1996). Em seguida, nos cursos de formação de professores, nas licenciaturas e na formação continuada, durante o exercício da profissão.

Como salienta Pimenta (1996), também se constitui a noção do “ser professor”, por meio das experiências profissionais, nas mudanças históricas ocorridas com a profissão, no exercício em diferentes escolas, a (não) valorização por parte da sociedade, as relações de poder, a indisciplina e a precariedade das escolas e aprende-se “[...] um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação” (PIMENTA, 1996, p.77).

Arroyo (2000) salienta que não há uma única imagem social a respeito do professor. Os campos que compõem a docência são vastos e diversificados. Há níveis, hierarquias e imagens distintas sobre os diferentes grupos de pertencimento

social, seja entre professores da educação infantil, da educação básica ou superior. São experiências e saberes peculiares, construídos social e coletivamente e que identidade docente não é um dado que se adquire espontaneamente, ou de forma imediata. É fruto de um longo processo que possibilita ao sujeito a compreensão sobre sua condição profissional, a assimilação sobre a formação recebida, a tomada de decisões e sua condição como formador (IZA et al., 2014, p. 276). Paulatinamente, em suas experiências de vida, nos conhecimentos teóricos e na relação com o Outro, os professores adquirem os saberes acerca dos conteúdos, de sua disciplina e de sua situação como docente.

A partir desse contexto, utiliza-se do conceito de profissionalidade docente, procurando analisar os atributos próprios da docência e que constituem aspectos do exercício do professor.

Um primeiro elemento a ser analisado é a questão da profissionalidade docente, e quais são os aspectos de ser professor na atualidade. Dadoy, citado por Catherine Mathey-Pierre e Raymond Bourdoncle (1995, p. 138) destaca que o termo “profissionalidade” surge na Itália, em meados das décadas de 1960-1970, por ocasião das mudanças nas relações de trabalho, quando os movimentos trabalhistas e sindicais identificam a necessidade de reconhecimento e qualificação profissional. Diante disso, André e Almeida (2010, p. 77) salientam a relativa ambiguidade presente no termo “pois serve tanto para marcar a luta dos trabalhadores pela sua valorização profissional quanto para os empresários buscarem obter melhores resultados e maior eficiência dos trabalhadores”, conferindo um aspecto ideológico e mascarando a realidade dos trabalhadores.

Para a constituição da análise de aspectos relativos à identidade, ou à profissionalidade, refere-se, aqui, a um conjunto de atributos ou disposições que sinalizam o que é específico do ofício docente, seus valores, atitudes, conhecimentos e saberes.

Roldão (2005, p. 109), a partir das leituras de António Nóvoa, Giméno Sacristán e Claude Dubar, pôde traçar quatro descritores que possibilitam a caracterização da profissionalidade:

- o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade (por oposição à indiferenciação);
- o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;

- o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controle sobre a atividade e a autonomia do seu exercício;
- e a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende, intramuros desse coletivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que a legitima.

Partindo desses aspectos, estariam os professores vivenciando sua profissionalidade de forma consciente, reflexiva e coletiva? Para Tardif (2004, p.80) os indivíduos fazem parte de uma categoria, pois percorreram a mesma trajetória profissional, ou uma trajetória significativamente semelhante, tornando-os capazes de mobilizar “os agires” de acordo com as normas relativas à profissão, normas estas que dizem respeito à qualificação dos membros de uma ocupação, e também, a questões de atitudes e comportamentos.

Nesse campo, Contreras ainda destaca, com base em Lawn e Ozga (1988, apud Contreras, 2012), ou Carlson (1987, apud Contreras, 2012, p.49) que há elementos que são comuns a outras profissões, como a questão de um maior controle sobre o próprio trabalho. Todavia, ao se referir à profissionalidade docente, buscam-se os aspectos que em sua totalidade são bastante específicos e os distinguem de outros profissionais. O olhar acerca da construção do conhecimento, à subjetividade, à ética e à formação do cidadão, são alguns dos aspectos que, em absoluto, podem ser quantificados ou mensurados sob outras formas. Neste viés, a atribuição docente e sua singularidade é abordada por Arroyo, para quem a docência carrega consigo distinções de forma objetiva e é capaz de modificar o sujeito em sua existência. Tal justificativa se fundamenta porque, para ele:

[...] somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições pessoais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós. (ARROYO, 2013, p. 27)

Necessário afirmar, ainda como Contreras destaca (1997, p. 48-49) que a opção da pesquisa pelo uso do termo *profissionalidade*, ocorre pela busca de superação de eventuais conotações corporativistas e maniqueístas limitando-se a

aspectos morais sobre o que seria considerado bom ou adequado à ação do professor:

A reivindicação não se reduz a um desejo de maior status. Também se reclama maior e melhor formação, capacidade de lidar com situações novas, preocupação por aspectos educativos que não podem vir descritos nos regulamentos, integridade pessoal, responsabilidade pelo que é feito, sensibilidade frente as situações delicadas, compromisso com a comunidade, etc.²³

Contreras (2012, p. 60), assinala aspectos que caracterizam a chamada profissionalidade docente, particularmente no que se refere à autonomia do professor, como a “[...] reivindicação de condições de trabalho como a remuneração, horas de trabalho, facilidade para atualização como profissionais e reconhecimento de sua formação permanente, tudo isso em conformidade com a função social que cumprem”. É um pedido de reconhecimento e valorização pela profissionalidade exercida e, ao mesmo tempo, uma rejeição ao que é externo à educação e ao professor. Para o autor, são três as dimensões que compõem a profissionalidade docente:

- a) A obrigação moral – acima das questões de cunho acadêmico, o professor tem o compromisso com o desenvolvimento humano de seus alunos e alunas. A consciência moral, o compromisso com valores e com a questão educativa alia-se diretamente a questões afetivas e a sua própria autonomia.
- b) O compromisso com a comunidade – diz respeito à relação do professor com a comunidade na qual faz sua prática social.
- c) A competência profissional – para Contreras, a obrigação moral e o compromisso com a comunidade requerem uma competência profissional coerente. As habilidades, recursos e o domínio técnico se encontram diretamente relacionadas às outras duas dimensões e se constroem a partir da ação reflexiva.

²³ *La reivindicación no se reduce a un deseo de mayor status. También se reclama mayor y mejor formación, capacidad para enfrentarse a nuevas situaciones, preocupación por aspectos educativos que no pueden venir descritos en normativas, integridad personal, responsabilidad en lo que se hace, sensibilidad ante las situaciones delicadas, compromiso con la comunidad, etc.*

De modo similar, também Mockler (2011), identifica três aspectos que envolvem a dinâmica na constituição docente: a esfera política de forma mais ampla, a realidade que caracteriza o cotidiano profissional do professor e suas experiências pessoais.

Nesta mesma linha, considera-se o pensamento de Nóvoa, para quem o conceito de profissionalidade não pode ser analisado de forma isolada, mas em função da realidade social em que se situa, estando em constante reelaboração e ressignificação. Sacristán (1995, p.65) procura definir a profissionalidade como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.”

Importante salientar que, nesse princípio, todas as características próprias do fazer e do ser docente também não podem ser consideradas de forma isolada do contexto social, seguindo entre avanços e recuos, mudanças e permanências “[...] no quadro sócio histórico que o vai enquadrando e condicionando e, muito centralmente, na decorrência dos modos como o próprio grupo age e reage face às alterações contextuais que o vão envolvendo”. (ROLDÃO, 2010, p.09). Tal análise é ratificada por Ens, Gisi e Eyng (2010, p. 53), para as quais o campo de trabalho docente tem se alterado constantemente, pois “[...] ele sofre ingerências não só das inovações tecnológicas, como também da ameaça de desemprego, das exigências do mundo globalizado, além de outros [...]”. As autoras ainda destacam que, a despeito das dificuldades apontadas, a profissão docente continua ocupando um espaço de referência em nossa sociedade. É um aspecto com o qual a pesquisadora também se alinha.

3.2 PROFISSIONALIZAÇÃO E PROLETARIZAÇÃO DO PROFESSOR – A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Uma das questões salutaras para a análise da profissionalidade diz respeito às suas condições profissionais objetivas, dentre elas a chamada proletarização, abordada por autores como Contreras (2012) e Enguita (1991).

A tese da proletarização docente leva em consideração as transformações ocorridas no mundo do trabalho, particularmente no final do século XX, diante da introdução de elementos como a globalização e a flexibilização nas relações trabalhistas (ALVES, 2009, p. 25). Alves ainda destaca que esse processo acentuou aspectos como a desqualificação da força de trabalho e o discurso da multifuncionalidade, com o trabalhador executando diferentes tarefas.

Tal panorama deriva-se da lógica racionalizadora, própria do modo de produção da sociedade capitalista, em que se observa na análise de Contreras (2012, p. 39):

A separação entre a concepção e a execução do trabalho, com a fragmentação do processo produtivo;

A desqualificação profissional, incorrendo na perda conhecimentos e habilidades que permitiriam a compreensão do trabalho em sua totalidade;

A perda do controle sobre o trabalho, tendo subtraídas as formas de resistência frente às decisões e controle do capital.

Com relação à educação, pode-se afirmar que as modificações ocorridas nas relações de produção estariam afetando as condições de trabalho do professor. Para Contreras (2012, p. 37), as condições históricas e econômicas têm gerado uma progressiva subtração da autonomia, do controle e do sentido do trabalho docente. A lógica do capital acabou por adentrar na dinâmica escolar e o espírito da “gestão científica” (CONTRERAS, 2012, p. 40), passou a ditar regras relacionadas ao conteúdo da prática educativa e ao modo de organização do trabalho do professor. Nessa mesma vertente, a organização curricular passou a ser organizada em razão de parâmetros a serem desenvolvidos com vistas à otimização da aprendizagem dentro de determinados objetivos e a própria escola passou a se estruturar dentro de uma lógica mais ampla, observando critérios de hierarquização e sequenciação.

A perda da perspectiva de totalidade do trabalho docente e a restrição da função, que passa a ser ditada por interesses externos devem-se a uma série de fatores tais como:

A determinação cada vez mais detalhada do currículo a ser adotado nas escolas, a extensão de todo tipo de técnicas de diagnóstico e avaliação dos alunos, a transformação dos processos de ensino em microtécnicas dirigidas à consecução de aprendizagens concretas perfeitamente estipuladas e definidas de antemão, as técnicas de modificação de comportamento, dirigidas fundamentalmente ao controle disciplinar dos alunos, toda a

tecnologia de determinação de objetivos operativos ou finais, projetos curriculares nos quais se estipula perfeitamente tudo o que deve fazer o professor passo a passo ou, em sua carência, os textos e manuais didáticos que enumeram o repertório de atividades que professores e alunos devem fazer [...] (CONTRERAS, 2012, p. 40-41).

Todos esses fatores têm por base o controle e a burocratização do ensino, a regulamentação e a organização das tarefas, e acabam por decompor processos naturalmente globais de produção e realização humana, em aspectos parciais e fragmentados. Assim, o foco do trabalho docente passa a ser a realização da tarefa, em lugar da finalidade do trabalho como um todo (CONTRERAS, 2012). O que se destaca nessa perspectiva é a rotinização do trabalho e a perda da autonomia. A racionalização do ensino faz com que, frequentemente o professor seja pressionado pelo tempo e pelas demandas burocráticas externas, comprometendo a qualidade de um trabalho que seria, a princípio, eminentemente reflexivo.

Com isso, Contreras salienta o fato de que, com a justificativa de que se deva responder satisfatoriamente às exigências do cotidiano docente, é imposta ao professor a rotina de um trabalho solitário, centrado em ações repetitivas e destituídas da experiência da coletividade e da reflexão profissional feita entre os pares. Individualiza-se e coisifica-se o trabalho docente cujo tônus é ser eminentemente humanizado na relação com o outro e com o conhecimento. Como salienta Tardif (2004, p. 79), a identidade docente se constitui por meio da socialização e vivência profissional, quando então entram em cena os elementos emocionais, simbólicos e relacionais, que poderão permitir ao professor a apropriação da função docente, quando o sujeito se torna de fato um professor e passa assim a viver, subjetiva e objetivamente.

Quando não é possibilitada ao professor a ação reflexiva, sua intervenção no mundo passa a ser destituída de uma ação reflexiva, ficando destinado a reproduzir e executar tarefas pensadas por outrem. O professor torna-se consumidor e não produtor de conhecimento. Nesse sentido, a produção do conhecimento seria atribuída aos acadêmicos, especialistas e pesquisadores do ensino superior, formando uma hierarquia dentro da chamada “comunidade discursiva do ensino” (CONTRERAS, 2012, p. 70), em que o professor permanece em uma relação de dependência com o conteúdo e o campo de especialização a ser abordado.

3.3 AS REPRESENTAÇÕES E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A descrição dos elementos que caracterizam o constructo de uma determinada profissão tem sido elaborada por diferentes autores e se reformulado constantemente. Isto, porque “O estatuto de uma categoria ocupacional nunca é definitivo”. (ENGUITA, 1991, p. 42).

Pode-se afirmar, diante de tal pressuposto, que a profissão docente, de modo particular, tem sofrido uma série de mudanças (MORGADO, 2011), em decorrência das transformações na dinâmica social, nos processos econômicos, culturais e políticos ocorridos nas últimas décadas.

Neste aspecto, o destaque aos elementos que fazem referência à profissão docente – pela própria complexidade de sua natureza e sua condição histórica – constitui-se em um vasto campo de análise e uma multiplicidade de perspectivas.

Assim, não é intenção da pesquisa fornecer padrões ou estereótipos que limitem a diversidade docente, mas procurar identificar como têm se configurado determinados aspectos da profissionalidade, um exercício que, conforme salientam Beijaard e outros (2004), pode contribuir para uma maior compreensão acerca do ofício de ser professor nos dias atuais, particularmente frente a uma sociedade em mudança, compreendendo como os professores têm lidado com essas mudanças.

Diante do exposto, e a despeito das mudanças pelas quais tem passado a ação docente, indaga-se sobre quais os elementos que podem ser considerados como constitutivos de tal exercício, particularmente na contemporaneidade. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (203, p. 101), os aspectos necessários ao professor seriam:

Atitude democrática, convicção de liberdade, responsabilidade, respeito por todas as pessoas e grupos humanos; princípios éticos sólidos expressos em autênticas vivências de valores; sólida formação pedagógica e acadêmica; autonomia pessoal e profissional; ampla formação cultural com real compreensão do seu tempo e do seu contexto, que lhe possibilite enfrentar com acerto e segurança os diversos desafios culturais; capacidade de inovação e criatividade.

Na esteira dos aspectos atribuídos ao ofício do “ser professor”, faz-se presente uma série de representações culturais e simbólicas, inseridas socialmente e que, por sua vez, perpassam a história, tomando ares de um estatuto a-histórico ou imanente, como assinala Roldão (2010, p. 28), ao destacar alguns referenciais tipificados historicamente:

[...] referenciais simbólicos poderosos e por vezes antagônicos – o missionário, o chamado por vocação, o militante social, o sábio dotado de poder, o servidor dos poderosos, o artista intuitivo – tem contribuído para uma polissemia relativamente ao saber que vale, socialmente, como saber próprio do docente.

A educação na sociedade contemporânea, globalizada, multicultural, caracterizada pela diversidade discursiva, traz também um professor múltiplo e complexo, imerso nas contradições e conflitos e dele se exige o saber capaz de responder também à complexidade que corresponde aos desafios contemporâneos. Neste imenso mosaico, diante de tantas possibilidades, destacam-se alguns dos elementos recorrentes na constituição da profissionalidade docente, a partir do olhar de diferentes pesquisadores do tema.

3.3.1 A docência e o ato de ensinar

Autores como Tardif (2002) e Roldão (2007, p. 94) destacam a ação de ensinar como um, se não o mais importante dos atributos que caracterizam a profissionalidade docente.

Nesse âmbito, o que se coloca como questão é o que representa “a ação de ensinar” na atualidade, diante dos muitos desafios e demandas presentes no cotidiano do professor. Para Roldão, o quer que se entenda por ato de “ensinar” não é algo estático e tampouco apresenta um consenso. Ao contrário, o conceito que se tem sobre o ato de ensinar traz consigo uma série de contradições e tensões. Seria ensinar a ação de transmitir algo a alguém ou “professar um saber”, e “ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza” (ROLDÃO, 2005, p. 115).

A análise da função docente enquanto mera transmissão do conhecimento já não corresponde às necessidades presentes na sociedade em que se vive, em um tempo de grande acesso à informação e da estrutura social em torno da globalização (ROLDÃO, 2007, p. 95). No espaço destinado a uma nova concepção na relação com o conhecimento, o professor é o mediador e responsável pelo estabelecimento de oportunidades que levem o aluno a atribuir significados ao fluxo das mensagens, à presença das mídias, a questões urbanas e outros elementos que proporcionem perspectivas de intervenção educativa.

E se o ato de ensinar é intrínseco à profissionalidade, isso ocorre em razão do que Marcelo García (2009a) destaca no ofício do professor, a saber, a questão da competência e do conhecimento que torna possível, ao docente “[...] continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos” na sociedade contemporânea. O autor salienta ainda:

[...] a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”. O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. (MARCELO GARCÍA, 2009a, p. 08).

Já para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 14), os saberes necessários ao professor na contemporaneidade, vão muito além do conhecimento específico e da transmissão do conhecimento. As autoras destacam que:

[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos.

De modo geral, o conhecimento e domínio do conteúdo têm sido representados como aspectos fundantes na ação docente. E, neste caso, valores como o ensino, formação crítica do aluno e mediação encontram-se diretamente relacionados ao que se considera o “ser professor”.

Por consequência, no campo do conhecimento, a autonomia docente e a forma como aborda, reflete e seleciona a relação de saberes produzidos configura-se como substancial para o exercício da função (CONTRERAS, 2012; ROLDÃO, 2007; MORGADO, 2011). Apesar disso, destaca-se a condição de boa parte do professorado, que se sente chamado, cada vez mais, a responder prontamente, num cenário de incertezas:

[...] o docente está se defrontando com uma urgência, a de ser professor, e esta é uma das principais características da profissão do professor. Ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia a dia da sala de aula. Uma coisa está acontecendo na sala de aula e o professor tem que decidir na urgência, ele tem que assumir as consequências da decisão, de seus atos. Esta é uma das principais dificuldades do trabalho do professor no dia a dia da sala de aula (CHARLOT, 2012, p. 105).

É com base neste panorama, que Phillipe Perrenoud se refere na obra “Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza”. Para o autor, as escolhas docentes – diante das sociedades chamadas desenvolvidas e dos sistemas educativos – têm sido, cada vez, menos fáceis, quase uma “missão impossível”, ou “uma aventura de alto risco” (PERRENOUD, 2001, p. 15), já que se torna necessário:

[...] educar e instruir os que não gostam da escola, que não a frequentam de bom grado, que nela não encontram sentido e que não devem à socialização familiar nem às atitudes, nem à relação com o saber, nem o capital linguístico e cultural que predispõe os alunos a entrar no jogo escolar e a serem bem-sucedidos nele. (PERRENOUD, 2001, p. 15).

Ainda para Perrenoud, a aparente obviedade com relação ao domínio do conhecimento e saberes diz respeito a uma série de representações relativa “à extensão dos saberes a dominar, à natureza desse domínio, com relação ao saber que ele envolve e aos seus vínculos com a transposição didática²⁴.” (PERRENOUD, 2001, p. 17). Assim, o “ato de ensinar”, quase uma unanimidade entre os autores e pesquisadores sobre a identidade e a função docente, revela-se como uma expressão fundamentalmente polissêmica e condicionada e sujeita a interferências culturais.

3.3.2 A ética e a docência

A dimensão ética²⁵ com relação à ação docente tem sido abordada por muitos autores em contextos distintos, mas mantendo em suas análises, uma perspectiva em comum com a presença de um forte vínculo estabelecido entre a ação do professor e seu compromisso moral ou código de ética²⁶, que o faz agir de determinada forma, com vistas a determinada finalidade.

²⁴ Conceito elaborado pelo sociólogo Michel Verret, e desenvolvido pelo matemático Yves Chevallard, no livro “*La transposición didáctica*”. Na obra, o autor elabora e distingue os patamares relativos ao saber, do conhecimento científico àquele que é concretizado no espaço escolar. Ver: LOPES, Alice, **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**.

²⁵ Ética se origina do grego *ethos* (ἦθος) e, conforme designa Chauí, indica o “[...] caráter, índole natural, temperamento”. (CHAUÍ, 1999, p. 340).

²⁶ A ética implica em uma reflexão e posicionamento do indivíduo em relação a critérios acerca do bem e do mal. Já a moral diz respeito ao dever de agir frente aos princípios estabelecidos como bons e necessários. (SEIÇA, 2003).

E diante de uma sociedade em constante transformação, também o professor tem sido chamado a responder aos novos apelos e demandas sociais. Para Seijā (2011, p. 06), ainda que boa parte das competências exigidas pelos professores para o exercício de sua profissão seja de domínio técnico, a diversidade dos alunos, seus direitos e individualidades requerem do professor outras respostas, relativas à questão da sensibilidade e da ética.

Neste sentido, muito se tem relacionado a tarefa do educador como eminentemente ética, uma ação que pode ser compreendida como teleologicamente²⁷ orientada (CORDERO, 1986), em que se busca a efetivação de modelos de sujeito e sociedade. Esta não é uma ideia totalmente nova. Já no século XVIII, Kant (2002, p. 22) evidencia a finalidade da educação:

Um princípio de pedagogia, o qual mormente os homens que propõem planos para a arte de educar deveriam ter ante os olhos, é: não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de Humanidade e da sua inteira destinação. Esse princípio é de máxima importância.

Em tal perspectiva, a questão da ética pode ser compreendida como um dos mais fortes elementos constitutivos da ação docente (SILVA, 1997), um compromisso necessariamente presente a quem realiza o ato de ensinar (CONTRERAS, 2012) e que, com frequência, está voltado à formação do caráter, de hábitos e valores, além da própria relação com o conhecimento. Para Campbell (2003, p. 49) o professorado, da educação infantil ao ensino médio está constantemente envolvendo seus alunos em lições morais sobre o que consideram ou não como atitudes apropriadas, seja formalmente ou em suas interações no dia a dia²⁸.

Esta regulação, presente no cotidiano docente, surge ao longo do processo de escolarização, durante os anos de trabalho, nas trocas de ideias exercidas entre os pares e nas associações representativas da classe. Para Silva (1997, p. 165-166), a partilha entre os pares:

²⁷ Do grego do grego *τέλος*, finalidade, e *-logía*, estudo, é o conceito da filosofia natural que diz respeito ao objetivo, propósito ou finalidade. “Suas origens remontam aos mitos e à religião, com sua noção de que todo acontecimento e todas as coisas são causadas pela vontade de alguma entidade sobrenatural (deuses, Deus, espíritos)”. Disponível em: <<http://dicionarioportugues.org/pt/teleologia>>. Acesso em 17 fev. 2017.

²⁸ Citação e tradução livre para “*from kindergarten to senior secondary classrooms, teachers engage students in often continuous and repeated moral lessons about what are and are not appropriate attitudes and behaviors, in both their formal interactions and informal changes*”.

[...] de ideias sobre o que é, para o que serve e como deve ser exercida a docência, é um elemento de enorme importância para a criação e fortalecimento do sentimento de pertença a um mesmo corpo e para a coesão de todos os seus membros.

Seja com relação à vocação, ou com respeito a qualquer outra dimensão da profissionalidade, é irrefutável o caráter ético da profissionalidade, em que o professor se pauta por aspectos e valores morais bastante rigorosos. Para compor tal análise utilizou-se das contribuições de Boto (2001, 2002) e Silva (1997), ao refletir acerca da importância da deontologia enquanto referência para a construção da autonomia docente.

Já para Boto, a relação da ética com a docência pode ser identificada a partir de perspectiva ética aristotélica, compreendendo-a como uma “vida justa na esfera coletiva” (BOTO, 2001, p.126). Para a autora, há o estabelecimento de aspectos intrínsecos entre ética e educação e, em decorrência, elementos necessários à ação docente, que constituem uma ação educativa. Segundo ela:

Daí a magia da ação educativa quando assumimos a confluência proposta por Aristóteles dessa imitação/representação do bom, do belo e do bem – tríade necessária para pensar a formação da virtude ao educar. Trata-se de hábitos; no justo meio; pela prudência do discernimento; alicerçados pela equidade das práticas; e de criações de rotinas e de rituais coletivos, públicos e dirigidos ao bem comum; e, portanto, à felicidade - como se fosse por amizade [...] (BOTO, 2002, p. 11).

A questão ética com relação ao ofício docente surge ao longo da carreira, perpassando o período da escolarização, surge também como fruto da participação em entidades de classe e “com uma das mais fortes expressões da autonomia dos profissionais que dão a si mesmos as suas regras de conduta”. (SILVA, 1997, p.165)

Ao compartilharem ideias, princípios, valores e atitudes, quando levando em consideração aspectos sobre como se deve ou não ser exercida a docência, criam-se e se fortalecem os laços de pertencimento a um determinado grupo, fortalecendo aspectos como a coesão, identidade e laços afetivos.

A constituição de um código de ética representa um aspecto constitutivo profissional de diferentes grupos, pois não é possível a criação de uma comunidade, sem a existência de um código de ética entre seus membros.

Obviamente, poder-se-á argumentar que um código de ética não é privilégio unicamente da classe docente e que é por meio dele que outras categorias têm garantidos aspectos como o vínculo e o pertencimento ao grupo. Não obstante, o magistério traz consigo a associação indissociável com a aprendizagem, o conhecimento, a relação com o humano e com a sociedade em geral.

É preciso considerar que, a despeito das mudanças sociais, a escola ainda se configura como uma importante instância de formação da consciência do indivíduo, com vistas ao desenvolvimento da autonomia e liberdade (SILVA, 1997, p. 163) e a promoção de uma educação promotora de transformação da realidade. É nesta perspectiva que para FREIRE (1982), o profissional deve ser capaz de assumir de forma lúcida, o “compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem.” (FREIRE, 1982, p.25). De forma semelhante, destaca Libâneo (2006, p. 47):

O sinal mais indicativo da responsabilidade profissional do professor é seu permanente empenho na instrução e educação dos seus alunos, dirigindo o ensino e as atividades de modo que estes dominem os conhecimentos básicos e as habilidades, capacidades físicas e intelectuais, tendo em vista prepará-los para enfrentar os desafios da vida prática no trabalho e nas lutas sociais pela democratização da sociedade.

Com bases em tais pressupostos, o professor tem sido convocado, historicamente, a ser um portador de valores sociais de referência, com uma atitude regulada eticamente, imprimindo, necessariamente, uma dimensão ética à atividade docente que se sobrepõe a questões de natureza contratual, técnica ou mesmo metodológica. Assim sendo,

[...] acima das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas, mesmo sabendo que isso costuma causar tensões e dilemas: é preciso atender o avanço na aprendizagem de seus alunos, enquanto não se pode esquecer das necessidades e do reconhecimento do valor que, como pessoas, lhe merece todo o alunado. (CONTRERAS, 2012, p. 85).

Na articulação entre o subjetivo e o objetivo, o presencial e o virtual, as relações com o conhecimento e a afetividade, estão em jogo as formas como o professor se reconhece e constrói a percepção acerca de si mesmo, de sua posição profissional e da forma como vê sua condição na sociedade.

3.3.3 A docência como vocação

Um dos aspectos dos mais recorrentemente apontados, no que diz respeito à profissão docente encontra-se relacionado a questões como aptidão, dom, ou mesmo, vocação. Neste cenário, Cordero (1986, p.465) reconhece na vocação:

[...] uma afortunada confluência entre os gostos e as peculiares capacidades ou qualidades do sujeito, não é difícil compreender que é desejável para qualquer profissão se identificar com a vocação. Essa feliz coincidência se traduzirá em simultânea eficácia na tarefa e satisfação pessoal de quem a realiza.²⁹

Cordero analisa a vocação enquanto uma oportuna relação entre o gosto e a capacidade, entre o interesse pessoal e as qualidades subjetivas de um indivíduo, sendo capaz, convenientemente, de potencializar resultados satisfatórios na realização de uma tarefa e na satisfação pessoal. Para Enguita (1991, p.43-44), a vocação seria uma das cinco características capazes de definir uma profissão, juntamente com a competência, a licença, a independência e a autorregulação.

Segundo Enguita, os termos “profissão” e “vocação” são, de fato, muito próximos e podem ser percebidos na abnegação presente no exercício profissional, quase um chamado religioso, um sacerdócio, uma atribuição relativa ao sujeito vocacionado ou àquele que professa. Nesta mesma perspectiva, Arroyo (2000) destaca a proximidade semântica dos termos: vocação, professor e professor cuja conexão é capaz de constituir um imaginário social sobre o que deva ser a figura do professor, cujo ofício é permeado por traços afetivos que, muitas vezes, superam, socialmente, a dimensão profissional do exercício docente.

Para Alves (2006), a concepção da docência como vocação ou sacerdócio tem sua origem ainda no século XIV, com a fundação das escolas elementares para as camadas mais pobres da população. Diante da impossibilidade de contemplar a toda a demanda, convocaram pessoas leigas para colaborar e assumirem a função como docentes, devendo assim “[...] fazer uma profissão de fé, jurando fidelidade aos

²⁹ “Entendida la vocación em um sentido amplio, como una afortunada confluencia entre los gustos y las peculiares capacidades o cualidades del sujeto, no resulta difícil comprender que es deseable para cualquier profesión identificarse con la vocación. Esa feliz coincidencia se traducirá em simultánea eficacia em la tarea y satisfacción personal de quien la realiza”.

princípios da instituição e doação sacerdotal aos alunos independentemente das condições de trabalho e do salário” (ALVES, 2006, p. 09).

Desde a chegada dos jesuítas ao Brasil, no século XVI, a profissão docente cresceu sendo associada à perspectiva do exercício enquanto dom e vocacionado. Já no século XVIII, a partir das reformas educacionais pombalinas e a expulsão dos jesuítas do Brasil, efetivou-se a proposta de uma educação laica que, todavia, não alterou a imagem do professor (LOURO, 1997; SAVIANI, 2011).

Em boa medida, a representação docente permaneceu associada à ideia de vocação e sacerdócio (NÓVOA, 1995) em um simbolismo que perpassa a história, estando, de certo modo, incorporado até os dias atuais. Nesta vertente, entretanto, Santos (2009, p. 65) assinala que:

[...] para homens e mulheres, o magistério esteve sempre associado ao sacerdócio. Mesmo nas sociedades liberais, onde se pretendia desvinculação com as ideias religiosas, a imagem do professor era confundida com a do sacerdote [...]. Exercer a função de professor e professora exigia abnegação, dedicação, inclusive, secundarizando a importância do pagamento pelo seu trabalho.

Tais elementos ilustram a constituição de uma identidade docente a partir de um caráter missionário e destituído de maior relevância profissional.

Outro fator que pode ter corroborado para a disseminação da imagem docente enquanto sacerdócio ou abnegação é a feminização do magistério, ocorrida principalmente a partir da segunda metade do século XIX. Autoras como Santos (2009) e Alves (2006) destacam o processo de naturalização do exercício docente como algo inato, virtude ou vocação, pelo qual passou o magistério, com a entrada da mulher no espaço escolar que passa, então, a ser compreendido como uma extensão do lar para a mulher.

Diante destes elementos, o exercício do magistério fica significativamente relacionado a uma ação altruísta e destituída de um caráter objetivo. A figura do professor se vincula à *persona* de uma “segunda mãe”, alguém a quem o filho é entregue e em que se deposita toda a confiança da família. É neste contexto que Arroyo (1985, p.24) argumenta: “[...] a comunidade não entregava a educação de seus filhos a qualquer um. Mestre, ou preceptor particular, tem que mostrar dedicação e vocação”.

Predicados como *abnegação, amor, sensibilidade* e outras características afins, culturalmente associadas ao feminino – em oposição à racionalidade, por exemplo – acabaram por restringir a ação do professor e limitar historicamente a participação da mulher no mercado de trabalho. Conforme destaca Novaes (1991, p.22), o exercício do magistério, enquanto prolongamento das atividades maternas “[...] passa a ser visto como ocupação essencialmente feminina e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceita pela sociedade, para a mulher”.

Evidentemente, ao se levar em consideração o decorrer da história e as transformações sociais ocorridas, compreende-se que tal dimensão já não pode se configurar como uma única realidade. Para Arroyo (2000, p. 33) alguns traços da imagem social relacionada ao magistério foram perdendo força, dentre eles, o componente vocacional. Todavia, argumenta Arroyo, este ainda é um elemento bastante representativo na construção da identidade do professor, seja por questões religiosas ou mesmo pela relação entre o exercício docente e a ideia da profissão enquanto um professor pela arte, técnica, arte ou conhecimento.

Se, na atualidade, defende Arroyo, o professor já não se sente como um indivíduo vocacionado por Deus, ele o faz e é, via de regra, como um servidor do Estado, concursado e licenciado a seguir com o compromisso e o dever de educar. Neste aspecto, algo próximo à vocação é o dever e, portanto, apenas se atualizam antigos esquemas e traços da identidade docente. Para Arroyo (2000, p. 37):

O imaginário social configurou o ofício de mestre com fortes traços morais, éticos. No terreno do dever. Há figuras sociais de quem se espera que façam bem, com eficiência. Há outras de quem se espera que sejam boas, que tenham os comportamentos devidos, que sejam mais do que competentes. O magistério básico foi colocado neste imaginário. Podemos tentar reagir enfatizando profissionalismo e eficiência, qualidade e resultados. Que como mestres ensinamos a ler, escrever, contar, que ensinamos nossa matéria competentemente. Sempre será exigido mais desse ofício.

3.3.4 O professor e a educação como um ato político

Um dos elementos recorrentes na dimensão profissional docente está relacionado a sua função social, o compromisso com as questões de seu tempo e de seu entorno.

Nas dimensões anteriormente apontadas por Contreras (2012) na constituição da profissionalidade, o compromisso com a comunidade encontra-se relacionado à

ação docente e suas questões sociais e políticas. Para o autor, a dimensão ética com a qual se relaciona a docência, poderia imprimir à função uma imagem de profissional isolado. Ao contrário, a implicação ética do trabalho docente, sobretudo enquanto um fenômeno social, está intimamente relacionada à solução de problemas concretos que afetam a vida das pessoas.

Para Contreras (2012) destacando Hargreaves (1994) a moralidade na ação do professor não é apenas uma questão pessoal, mas uma questão política e, portanto, uma ação de responsabilidade pública, cuja prática adquire sentido de forma partilhada. Somente no contexto social e coletivo é que se atinge, de fato, a dimensão ética do trabalho docente. Para o autor:

Isso se refere, em primeiro lugar, ao contexto profissional, no qual as associações de professores, seja em seus próprios centros ou em outros âmbitos de agrupamento e organização, desenvolvem sua profissionalidade na medida em que compartilham problemas, discutem princípios, contrastam alternativas e soluções, analisam os fatores que condicionam seu trabalho, organizam sua ação, etc. (CONTRERAS, 2012, p. 88).

Um desafio apontado por Contreras neste âmbito é a questão do compromisso moral e da ação política estarem relacionados à autonomia do professor, de forma concreta. Não é possível o desenvolvimento o pleno desenvolvimento destes aspectos mediante a obediência e o estabelecimento de princípios burocráticos.

Ao se colocar como agente político o professor deve possuir a autonomia em sua ação e ser capaz de mediar conflitos no envolvimento com a comunidade, não se limitando a seguir determinações externas, diretrizes ou se curvar mediante a pressões exteriores, de forma irrefletida e obediente. Kogan, citado por Contreras (2012, p 90) afirma que:

A resolução dos conflitos, de modo que as coisas possam continuar funcionando nas escolas, é uma das tarefas profissionais dos docentes. E assim, **o professor deve reconhecer que está num jogo político**, mas que seu profissionalismo deve auxiliá-lo a atribuir sentido a tudo isso. Os bons profissionais cuja competência inclui dar sentido aos múltiplos valores de seus grupos de clientes não podem evitar a política. (Grifo nosso).

Se, por um lado, a dimensão política é ressaltada como um dos componentes da profissionalidade docente, por outro, nem sempre é reconhecida como tal. Neste sentido, Cunha (2008), ao elencar os atributos constitutivos do que se considera um

bom professor, apresenta os aspectos trazidos pelos alunos em seus depoimentos. O conceito de bom professor passa, fundamentalmente, por sua relação com o conhecimento e com o conteúdo de sua disciplina. Além disso, é o profissional que se preocupa com a aprendizagem do aluno, procura uma prática inovadora e o desenvolvimento de metodologias adequadas, usa de bom humor e talvez seja um pouco exigente. Todavia, para os alunos – e conforme salienta Cunha – até mesmo para muitos professores, a postura política não parece estar relacionada à docência (CUNHA, 2008, p. 71-72). Por alguma razão, frequentemente, a política não figura dentre os aspectos que caracterizam a profissionalidade.

Para a autora, a desvinculação entre a ação docente e a dimensão política não surpreende, pois reflete o discurso pedagógico das últimas décadas que, ligado a uma pretensa neutralidade científica³⁰, tem procurado extrair a questão política da realidade escolar. Em oposição a este panorama, Martins (1995) destaca a força da educação como um ato político consciente. Para a autora, a educação possui um aspecto político, capaz de superar ações mecânicas e destituídas de sentido. E compreender a dimensão política da educação e o papel do professor politizado, nesta concepção, “[...] significa superar a ideia de professor vocacionado; significa superar a relação professor-aluno filantrópica, assistencial; significa identificar o papel preponderantemente social que o professor desempenha.” (MARTINS, 1995, p. 69).

Para Freire, cuja trajetória é marcada pela dimensão política e ontológica na educação, não há como separar a educação como prática da liberdade de sua perspectiva política mais ampla. Projeto de educação que se configura como instrumento de libertação, capaz de superar a opressão e os determinismos históricos. Para o educador: “A educação para a libertação, responsável em face da radicalidade do ser humano, tem como imperativo ético a desocultação da verdade. Ético e político.” (FREIRE, 2001, p.92).

A evidência que marca a dimensão política do professor tem sido marcada por contradições, recuos e avanços históricos. Apesar dos inúmeros estudos e pesquisas apontando a relação entre a política e a docência, conforme destacam os autores aqui referidos, não raramente há uma tendência em velar tal perspectiva, atribuindo ao

³⁰ A relação com o tema pode ser encontrada em “O mito da neutralidade científica” de Hilton Japiassu, Rio de Janeiro: Imago, 1975.

professor o limite da racionalidade técnica, o isolamento e a contenção do ato educativo, negando sua ação política e sua plenitude.

Para Nosella, que protagonizou um dos mais amplos debates quanto ao papel político e a competência técnica do professor na década de 1980 (MELLO, 1982; NOSELLA, 1983; SAVIANI, 1984), todo ato pedagógico em si já possui uma implícita dimensão ético-política. Segundo o ponto de vista do autor, o professor compromissado politicamente no século XXI precisa:

[...] defender a escola como um sistema permanente, orgânico, cujos efeitos positivos são de longo alcance, superando a necessidade dos projetos especiais de caráter político-eleitoral [...]. Precisa entender e ensinar que a sociedade pós-industrial e virtual em que vive produz ampla margem de tempo livre, que pode tornar-se um tempo de desemprego ou de criatividade, de vazio ou de liberdade, de destruição ou de preservação, de barbárie ou de solidariedade. (NOSELLA, 2005, p.236)

O ensino na escola do século XXI traz consigo desafios também no campo político. Com base nesta questão, alinha-se à perspectiva da educação como um ato político.

Assim, por se inserir em um determinado contexto, a instituição escolar sofre as determinações que se instauram nas relações sociais de forma ampla, exigindo do professor constantes posicionamentos frente às condições vivenciadas por ele, e pela comunidade. Diante das injustiças, desigualdade social, dos problemas enfrentados neste século, educar significa possibilitar ainda ao aluno o estabelecimento das relações necessárias para a melhor compreensão e intervenção social.

Ressalta-se no contexto do exercício docente, a indissociabilidade das representações assinaladas sendo, nesta pesquisa, segmentadas por finalidade didática e em razão dos próprios objetivos já expressos anteriormente.

4 AS REDES SOCIAIS

“I am on Facebook, but mainly as a way to spy on my children. I find out more about them from their Facebook pages than from what they tell me.”³¹

— Salman Rushdie

Os sites de redes sociais digitais têm ocupado, cada vez mais, um papel social importante na vida do cidadão. Seja na busca de informação, no compartilhamento de ideias, nos aspectos culturais, políticos e econômicos, as redes sociais digitais têm se feito presentes de forma cada vez mais acentuada no cotidiano, proporcionando interações de uma forma singular.

São saberes e relações, estabelecendo nexos distintos daqueles com os quais a sociedade, ao longo de sua história, acostumou a pensar, sobretudo ao se levar em conta análises verticais e piramidais, constituídas a partir de vínculos hierárquicos e estruturas naturalizadas de poder (WHITAKER, 1993).

As novas relações, pensadas na perspectiva das multi e hiperconexões, vão para além da tradicional polarização entre elementos que se excluem ou se negam mutuamente.

4.1 O MUNDO E A PERSPECTIVA DAS REDES

O mundo que nos cerca, percebido a partir de uma lógica dualista impressa social e historicamente, passa a ser analisado sob o ponto de vista das subjetividades e de suas conexões, e o que se teve como absoluto e duradouro passa a dar lugar ao relativo e transitório, em “[...] movimentos que são ao mesmo tempo de integração e exclusão, de desterritorialização e relocalização, nicho no qual interagem e se misturam lógicas e temporalidades tão diversas como as que entrelaçam no hipertexto as sonoridades do relato oral com as intertextualidades da escrita e as intermediações do audiovisual.” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 57).

³¹ “Eu estou no Facebook, mas principalmente como um meio de espionar os meus filhos. Eu descobri mais sobre eles nas páginas do Facebook do que eles me contam”. (Tradução nossa).

É neste âmbito que se torna possível pensar sobre a sociedade em uma perspectiva de rede “[...] como uma malha de múltiplos fios, que pode se espalhar indefinidamente para todos os lados, sem que nenhum dos seus nós, possa ser considerado principal ou central, nem representante dos demais”. (WHITAKER, 1993).

Para Parente (2004, p.09), a análise na perspectiva de redes tem perpassado por diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, adentrando no cotidiano e despertando interesse em “[...] campos tão diversos como a ciência, a tecnologia e a arte”. Para o autor, a sociedade caracterizada em perspectivas de redes chega a dar a impressão de se frente a um novo processo social, evidenciado por um pensamento de relação e que se opõe diretamente a um pensamento das essências (2004, p.09). Em tal contexto, a metáfora de rede pode ser analisada como uma circunscrição entre a árvore e o caos, ou entre uma organização linear e a hierarquia e a desordem absoluta (MUSSO, 2004, p. 34).

Também para Musso (2004), a noção de rede se encontra incorporada em diferentes disciplinas. Nas ciências sociais, define as relações e modos de organização. Na física, identifica-se com a “análise dos cristais e dos sistemas desordenados”, na matemática ou na informática, pode definir modelos de conexão, como a teoria dos grafos.

Nas tecnologias, é uma estrutura elementar das telecomunicações, transportes e energia. Na economia, é possível pensar em termos de redes financeiras ou comerciais. Já na biologia, é possível analisar o corpo humano como redes nervosas ou sanguíneas. Para o autor o conceito se apresenta de forma onipresente e até mesmo onipotente, gerando um raciocínio dominante na sociedade do século XXI. Como citado em Parente (2004), Musso acredita estarmos diante de um novo momento histórico. Segundo ele:

[...] o conceito de rede tornou-se uma espécie de chave-mestra ideológica, porque recobre três níveis misturados de significações: em seu ser, ela é uma estrutura composta de elementos em interação; em sua dinâmica, ela é uma estrutura de interconexão instável e transitória; e em sua relação com um sistema complexo, ela é uma estrutura escondida cuja dinâmica supõe-se explicar o funcionamento do sistema visível. (MUSSO, 2004, p.32).

A teoria das redes foi inicialmente desenvolvida pelo matemático suíço Leonhard Euler (1707-1783), que demonstrou a impossibilidade de se atravessar as sete pontes da cidade de Königsberg, sem passar duas vezes por cada uma delas.

Ëuler representou um conjunto de nós conectados por arestas, formando uma rede, sendo as pontes concebidas como arestas e os lugares a serem conectados como os nós de uma rede.

O pensamento de Ëuler não ficou restrito à matemática ou às ciências exatas. No século XX, o estudo das redes passou a embasar estudos e fenômenos sociais no âmbito das interações, despertando o interesse das ciências sociais, políticas e organizacionais, da psicologia, economia e antropologia, mostrando que a análise das relações humanas na perspectiva das redes não se limita à interação em redes sociais digitais, ou à interação virtual.

Assim, o estudo das redes sociais na internet (RSI) está fundamentado na chamada Análise Estrutural das Redes Sociais, particularmente com relação à sociologia (DEGENNE; FORSÉ, 1999; WASSERMAN; FAUST, 1994). Para Félix Requena Santos (2003, p. 3):

A teoria das redes sociais centra-se em uma visão da estrutura social como um conjunto de vínculos que unem membros individuais e coletivos da sociedade. É, portanto, uma abordagem que, em pouco menos de meio século, é proposta como uma maneira muito interessante de explicar a realidade³².

As muitas possibilidades de aplicação das redes proporcionam uma gama de conceitos e perspectivas de trabalho. Assim, destacam-se os argumentos de Marteleto (2001, p. 72), para quem rede pode ser considerada como um:

[...] sistema de nodos e elos; uma estrutura sem fronteiras; uma comunidade não geográfica; um sistema de apoio ou um sistema físico que se pareça com uma árvore ou uma rede. A rede social, derivando deste conceito, passa a representar um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados.

O ser humano é um ser relacional, e no contato com o outro, compartilha ideias, estabelece vínculos, relações de amizade, afeto, trabalho, o que justifica a organização social em perspectiva de redes que, para Castells (2003, p.07) “[...] é uma

³² “La teoría de redes sociales se centra en una visión de la estructura social como conjunto de vínculos que unen tanto a miembros individuales como a colectivos de la sociedad. Se trata, pues, de un enfoque que en algo menos de medio siglo se propone como una vía muy interesante de explicación de la realidad.”

prática humana muito antiga, mas as redes ganharam vida nova em nosso tempo transformando-se em redes de informações energizadas pela internet”.

E nestas questões, em que evidenciam aspectos de uma atmosfera pautada pela dinâmica social, pode-se encontrar em Latour (2012) um substrato que torna possível a análise do contexto a partir da chamada Teoria-Ator-Rede³³ (TAR), por compreender a rede como:

[...] uma expressão para avaliar quanta energia, movimento e especificidade nossos próprios relatos conseguem incluir. Rede é conceito, não é coisa. É uma ferramenta que nos ajuda a descrever algo, não algo que esteja sendo descrito. Mantém com o tópico à mão a mesma relação que uma grade de perspectiva mantém com uma pintura baseada na perspectiva tradicional, de ponto único: traçadas antes, as linhas objeto tridimensional numa tela plana - mas não são *aquilo* que será pintado apenas ensejaram ao pintor dar a impressão de profundidade antes de serem apagadas. Do mesmo modo, a rede não é aquilo que está representado no texto, mas aquilo que prepara o texto para substituir os atores como mediadores.

Nesse enfoque, a concepção de rede, para Latour, não corresponde a uma rede física ou algo externo como pontos interconectados a uma rodovia, metrô ou telefone. Para o autor, as redes derivam do conceito de rizoma, de sua circulação, dos fluxos das alterações topológicas bidimensionais para os nós e conexões.

O movimento da Teoria-Ator-Rede, ou *ANT*, para Latour, corresponde a um “feliz acrônimo” (LATOUR, 2010, p. 05) e, como afirma, trata-se de “Uma formiga (*ant*) escrevendo para outras formigas, eis o que condiz muito bem com meu projeto!” (2012, p. 28). A metáfora da formiga é utilizada por Latour por inúmeras vezes, indicando um padrão de identificação, como um: “[...] viajante cego, míope, viciado em trabalho, farejador e gregário” (LATOUR, 2012, p. 28), um ser que percorre trilhas e constrói túneis repletos de terra e poeira, ou de incertezas e desvios.

De acordo com Latour, enquanto cientistas sociais parecem pairar como anjos carregando poder e conexões, focados na tensão entre o micro e macro ou entre ator e o sistema. Os cientistas da T-A-R, procuram, penosamente – como o trabalho das formigas – superar a dicotomia, e o próprio ator adquire um conceito diverso do tradicionalmente visto nas ciências sociais (2012). Para o pesquisador, ator não representa apenas o humano, mas também o não humano – um objeto, animal,

³³ Tradução do acrônimo **ANT** (Actor-Network-Theory), o que no inglês significa “formiga”.

instituição – que pode, em certo aspecto, agir, deixar traços, interferindo na rede e sendo por ela afetado. É por esse motivo que Latour prefere o termo *actante* (*actant*) em vez de ator (*actor*):

O grande interesse dos estudos científicos consiste no fato de proporcionarem, por meio do exame da prática laboratorial, inúmeros casos de surgimento de atores. Ao invés de começar com entidades que já compõem o mundo, os estudos científicos enfatizam a natureza complexa e controversa do que seja, para um ator, chegar à existência. O segredo é definir o ator com base naquilo que ele faz – seus desempenhos – no quadro dos testes de laboratório. Mais tarde, sua competência é deduzida e integrada a uma instituição. Uma vez que, em inglês, a palavra “actor” (ator) se limita a humanos, utilizamos muitas vezes “actant” (actante), termo tomado à semiótica para incluir não-humanos na definição. (LATOUR, 2001, p. 346)

Em tal perspectiva, a ação individual é distribuída e a noção do todo também se altera. Assim “um ator não é senão uma rede, exceto que uma rede é nada, senão atores”³⁴ (LATOUR, 2010, p. 05).

E no processo de associações, agregações e reassociações, os atores, humanos e não humanos, constroem, produzem, influenciam e são influenciados pelo movimento gerado (SCHLEMMER, 2014), pois o ator se encontra inserido no palco, e nunca está sozinho ao atuar (LATOUR, 2012, p. 75).

Na dinâmica estabelecida, a unidade cede lugar à multiplicidade, à instabilidade que “[...] não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.16).

No universo informacional característico da contemporaneidade,

[...] a internet é um cérebro digital global que, graças às plataformas de redes sociais – Facebook, LinkedIn, Twitter, Orkut etc., estas que se constituem no mais recente estouro do universo digital –, transmite publicamente as relações, interesses, intenções, gostos, desejos e afetos dos usuários registrados nessas plataformas, em processos de acesso e compartilhamento incessantes e velozes. (SANTAELLA, 2013, p. 112).

De fato, a presença da internet e das redes sociais digitais tem alterado e ampliado significativamente as formas de se pensar e estabelecer relações. É neste sentido que Recuero (2015, p. 25) destaca: “Rede social é gente, é interação, é troca

³⁴ “an actor is nothing but a network, except that a network is nothing but actors”.

social”. A autora define de forma mais precisa, amparada em autores como Wasserman e Faust³⁵ (1994), Carrington, Scott e Wasserman³⁶ (2005) e Degenne e Forsé³⁷ (1999): “Uma rede social é definida como um conjunto de dois elementos: **atores**³⁸ (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas **conexões** (interações ou laços sociais)” (grifo no original). Já as redes sociais digitais podem ser compreendidas como: “... agrupamentos complexos instituídos por interações sociais apoiadas em tecnologias digitais de comunicação” (RECUERO, 2009b, p.13).

Nos últimos anos, as redes sociais na internet têm propagado e ampliado possibilidades de discursos e conexões, informações e pontos de vistas, construindo novos juízos e culturas, antes limitados a uma mídia tradicional. Sua perspectiva é a da alteridade e para Recuero (2015, p. 83): “[...] essas teias de conexões que espalham informações, dão voz as pessoas, constroem valores diferentes e dão acesso a esse tipo de valor.”

Essa potencialidade na interação entre diferentes discursos e a participação exercida de forma coletiva são alguns dos elementos presentes na perspectiva das redes sociais e que serão analisados em seguida.

4.2 OS SITES DE REDES SOCIAIS

A popularização a recursos tecnológicos como *tablets*, smartphones e computadores pessoais potencializou o acesso a certas ferramentas de comunicação cujo uso pode estabelecer a formação de redes sociais (RECUERO, 2012).

O usuário, ao acessar as ferramentas e recursos de comunicação a qualquer tempo e lugar, pode se conectar com outras pessoas, também de outros lugares, e produzir interações e conversações capazes de manter ou gerar novos laços sociais (RECUERO, 2012) em espaços que, ainda que virtuais, passam a apresentar relações muito semelhantes às estabelecidas em espaços físicos. E assim: “Ruas, monumentos

³⁵ WASSERMAN, S. e FAUST, K. **Social Network Analysis. Methods and Applications**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1994.

³⁶ CARRINGTON, P. J.; SCOTT, J.; WASSERMAN, S. (org) **Models and Methods in Social Network Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

³⁷ DEGENNE, A.; e FORSÉ, M. **Introducing Social Networks**. London: Sage, 1999.

³⁸ Conforme também já destacado por Latour (2001, 2010, 2012).

e praças passam a ser interfaceados pelo espaço de fluxo por meio dos diversos dispositivos de conexão às informações digitais” (SANTAELLA, 2007, p. 185).

Desta forma, o virtual e o físico passam a fundir-se, sobrepor-se, entrecruzar-se em movimentos de intersecções e hibridismos a que Santaella chama de *espaços de hipermobilidade* (SANTAELLA, 2007, p.183-187), um resultado do acréscimo da mobilidade virtual das redes à mobilidade física do crescente cosmopolitismo contemporâneo.

Neste entorno, as ferramentas de comunicação atuam como suportes digitais à interação, à troca de ideias, informações e experiências. Tais ferramentas atuam como sistemas focados na exposição e publicação das redes sociais (RECUERO, 2011), que se efetivam a partir da construção de perfis e espaços em que se dá a publicização das conexões estabelecidas na rede. Esses sistemas são designados como sites de redes sociais (SRSs) na internet e, de acordo com Boyd & Ellison (2007):

[...] permitem ao indivíduo: (1) a construção de um perfil em um determinado sistema; (2) a relação de outros usuários com que se compartilha uma conexão e (3) a visualização das próprias conexões, bem como as conexões feitas pelos demais indivíduos da rede³⁹. (Tradução nossa)

As ferramentas de comunicação, no âmbito dos sites que compõem as redes sociais têm ocupado, cada vez mais espaço na vida cotidiana. Recentemente, um levantamento feito em agosto de 2017, pelas empresas *Hootsuite*⁴⁰ e *We Are Social*⁴¹, revelou que 40% da população mundial, ou seja, mais de três bilhões de pessoas já estão usando os sites de redes sociais (FIGURA 1), com a tendência de crescimento atingindo o patamar de um milhão de novos usuários a cada dia. Esses dados são significativos e revelam a importância de pesquisas acerca do tema, notadamente no âmbito educacional.

A cada dia surgem novas redes sociais, com diferentes propostas, desde relações de amizade, *hobbies*, interesses pessoais e profissionais. E, assim, estabelecem-se conexões e interações, formando laços sociais que:

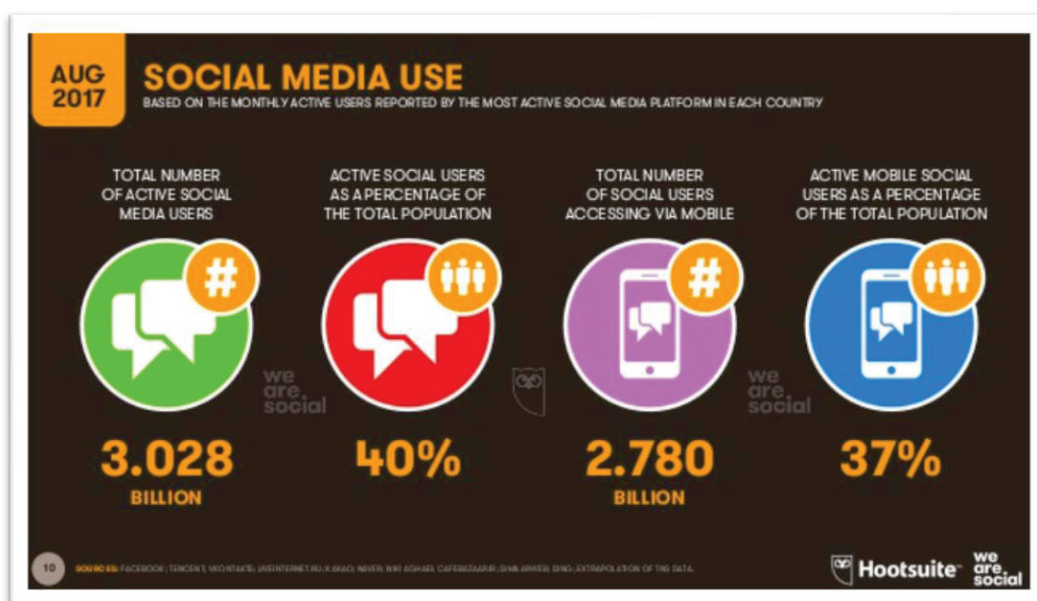
³⁹ “We define social network sites as web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system.”

⁴⁰ Site canadense especializado em marketing de mídias sociais. Disponível em: <www.hootsuite.com>.

⁴¹ Agência britânica criada em 2008, também especializada em marketing de mídias sociais. Disponível em: <<https://wearesocial.com>>.

[...] consistem em uma ou mais relações específicas, tais como proximidade, contato frequente, fluxos de informação, conflito ou suporte emocional. A interconexão destes laços canaliza recursos para localizações específicas na estrutura dos sistemas sociais. Os padrões destas relações – a estrutura da rede social – organiza os sistemas de troca, controle, dependência, cooperação e conflito. (WELLMAN apud RECUERO, 2011, p. 38):

FIGURA 1 – DADOS SOBRE O USO DAS REDES OU MÍDIAS SOCIAIS



FONTE: *We are social*. Disponível em: <https://wearesocial.com/blog/2017/08/three-billion-people-now-use-social-media>.

No que se refere à preferência mundial com relação às redes ou mídias sociais, o Facebook mantém o primeiro lugar, sendo a maior das redes sociais, seguido pelo YouTube (FIGURA 2). O Brasil segue a mesma tendência, com a ressalva de que o aplicativo de mensagens WhatsApp⁴² é o mais utilizado, segundo pesquisa feita junto a dois mil usuários, pelo site CONECTA⁴³, em junho de 2017. Dos entrevistados, 91% afirmam utilizar o WhatsApp em seus celulares. Em segundo lugar, está o Facebook, com 86% de seguidores. De qualquer forma, os quatro primeiros aplicativos, fazem parte da empresa Facebook:

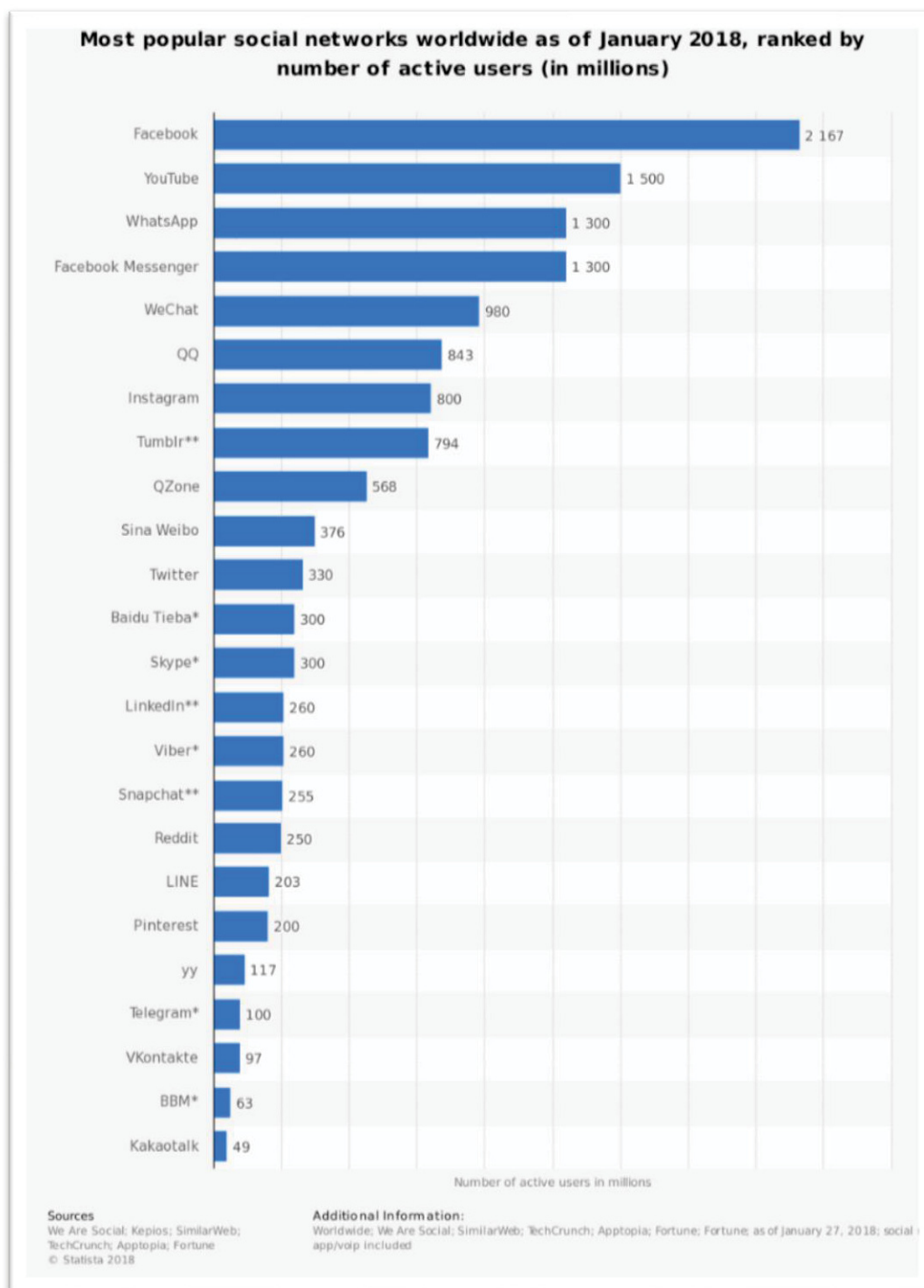
Há algum tempo, muitos especialistas acreditavam que o Facebook estava chegando ao seu limite de saturação, em que um crescimento seria praticamente impossível. Porém, os últimos resultados mostram o contrário,

⁴² O *WhatsApp* pode ser considerado como uma rede social, já que possibilita a interação entre os usuários, de forma individual ou coletiva.

⁴³ Pesquisa feita *on-line*, pelo estudo *ConectaÍ Express*. Disponível em: <<http://conecta-i.com/?q=pt-br/whatsapp-%C3%A9-o-app-de-rede-social-mais-usado-pelos-internautas-brasileiros>>. Acesso em 23 out. 2017.

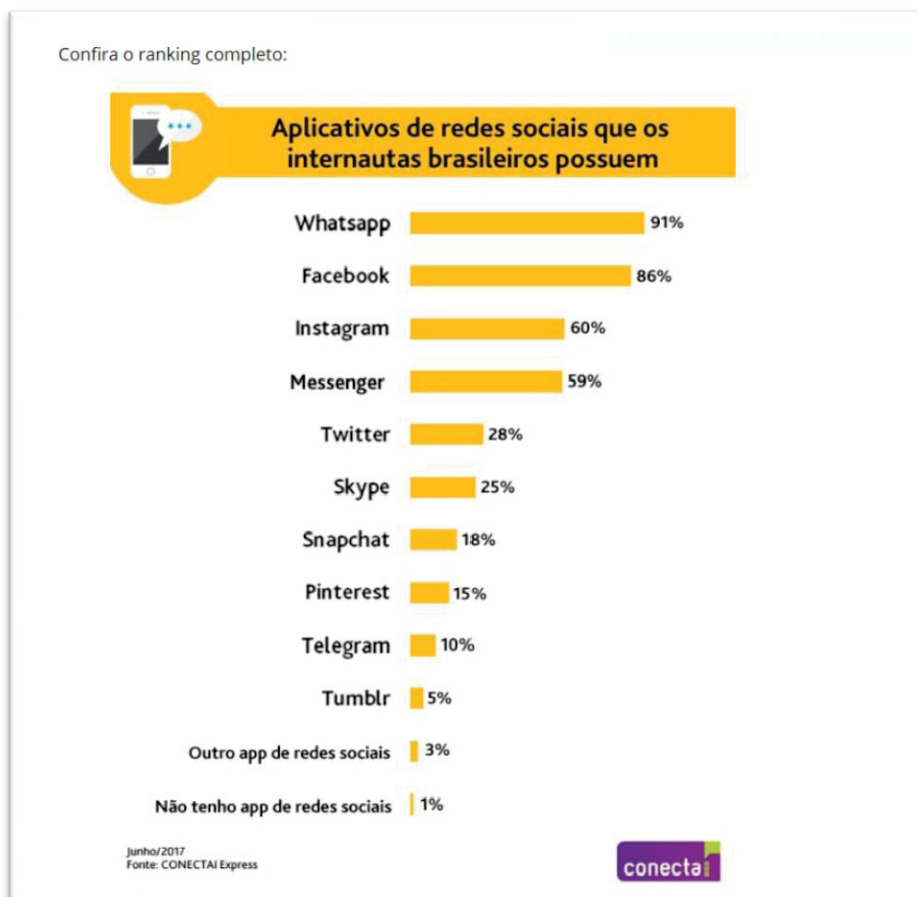
sendo que a rede social pode se reinventar e atrair ainda mais usuários. Para completar, a companhia apresentou bons resultados no quesito financeiro, com receitas de US\$ 8 bilhões e lucro líquido de US\$ 3 bilhões. Outros serviços do Facebook também continuam em alta, como o Messenger e o WhatsApp, que atingiram 1,2 bilhão de usuários ativos mensais. O Instagram, por sua vez, se mantém com 700 milhões de usuários. (CANALTECH, 2017).

FIGURA 2 - POSIÇÃO DAS REDES SOCIAIS NA PREFERÊNCIA DO PÚBLICO



FONTE: Statista (2018). Disponível em: <<https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>>.

FIGURA 3 - POSIÇÃO DOS APLICATIVOS DE REDES SOCIAIS NO BRASIL



Fonte: ConectAí (2017). Disponível em: <<http://conecta-i.com/?q=pt-br/whatsapp-%C3%A9-o-app-de-rede-social-mais-usado-pelos-internautas-brasileiros>>.

4.3 AS REDES SOCIAIS E A CULTURA DA PARTICIPAÇÃO

Os discursos relativos à democratização dos meios parecem fazer parte do cotidiano e, certamente, não é possível negar a facilidade de acesso a uma informação que se encontra disponibilizada digitalmente, ou mesmo a importância da liberdade de expressão promovida pelos meios digitais (PRIMO, 2013, p. 17). Por outro lado, ainda conforme destaca o autor, a colaboração nas redes sociais pode servir a distintos propósitos, que vão desde à educação e movimentos de mídias alternativas, como rádios livres e *fanzines*, a estratégias políticas e de marketing que favorecem o pleno desenvolvimento do mercado e da estrutura econômica atualmente estabelecida.

A tomada de consciência a respeito da importância da internet tem oportunizado a grupos a busca por novos espaços de ação política, sob novas formas de comunicação e movimentos sociais. Para Castells (2003, p. 114-115), tais movimentos caracterizam-se como:

[...] ações coletivas deliberadas que visam a transformação de valores e instituições da sociedade, manifestam-se na e pela Internet. O mesmo pode ser dito do movimento ambiental, o movimento das mulheres, vários movimentos pelos direitos humanos, movimentos de identidade étnica, movimentos religiosos, movimentos nacionalistas e dos defensores/proponentes de uma lista infindável de projetos culturais e causas políticas. O ciberespaço tornou-se uma ágora eletrônica global em que a diversidade da divergência humana explode numa cacofonia de sotaques.

Com isso, um movimento no espaço virtual, o chamado ativismo digital, ciberativismo ou infoativismo passa a estar presente no cotidiano, convivendo e transformando as práticas sociais tradicionais, e possibilitando, até mesmo, a convergência de discursos e mobilizações. Conforme aponta Moraes (2001):

As vozes que se somam no ciberespaço representam grupos identificados com causas e comprometimentos comuns, a partir da diversidade de campos de interesse (educação, saúde, direitos humanos e trabalhistas, cidadania, minorias e etnias, meio ambiente, ecologia, desenvolvimento sustentável, defesa do consumidor, cooperativismo, habitação, economia popular, reforma agrária, Aids, sexualidade, crianças e adolescentes, religiões, combate à fome, emprego, comunicação e informação, arte e cultura), de metodologias de atuação (movimentos autônomos ou redes), de horizontes estratégicos (curto, médio e longo prazos) e de raios de abrangência (internacional, nacional, regional ou local). Essas variáveis, muitas vezes, entrelaçam-se, fazendo convergir formas operativas e atividades.

A intervenção social e política sob o ponto de vista das redes pressupõe a descentralização do discurso, e diz respeito também ao fluxo e ao movimento da informação. Assim, as redes não podem ser vistas como “[...] estáticas, paradas e nem independentes do contexto onde estão inseridas. Essas redes são, quase sempre, mutantes e tendem a apresentar comportamentos criativos, inesperados e emergentes” (RECUERO, 2009b, p. 91-92).

Outro aspecto, a ser fomentado pela presença das tecnologias digitais na sociedade em rede, é a possibilidade de concretização de espaços propícios à discussão e à tomada de decisões, particularmente sob princípios democráticos. A

referência à democracia⁴⁴ no espaço virtual – também conhecida por democracia digital, ciberdemocracia, *e-democracy*, democracia eletrônica, dentre outras denominações (GOMES, 2005) – constitui-se no ciberespaço, como uma área de ação em que os atores, ao exercerem seu direito e cidadania, podem propor modelos de intervenção e representatividade social. Para Lévy (1999, p. 186):

A verdadeira democracia eletrônica consiste em encorajar, tanto quanto possível — graças às possibilidades de comunicação interativa e coletiva oferecidas pelo ciberespaço —, a expressão e a elaboração dos problemas da cidade pelos próprios cidadãos, a autoorganização das comunidades locais, a participação nas deliberações por parte dos grupos diretamente afetados pelas decisões, a transparência das políticas públicas reconfigurações nas práticas sociais, na organização dos espaços.

Por meio da democracia digital, os fluxos de informação tornam-se horizontes para o exercício da cidadania e a cultura da participação, proporcionando acesso e oportunidades a pessoas em suas diferentes perspectivas e concepções e, assim, promovendo a composição de culturas, ou de “uma cultura sem especificidades e prefixações”. (SCHWINGEL et al., 2004, p. 56). Nesse aspecto, como defende Gomes (2005, p. 217):

Em todos os modelos, a experiência da internet é vista, ao mesmo tempo, como inspiração para formas de participação política protagonizada pela esfera civil e como demonstração de que há efetivamente formas e meios para a participação popular na vida pública.

Ainda para Gomes (2005, p. 218): “A democracia digital se apresenta como uma alternativa para a implantação de uma nova experiência democrática fundada numa nova noção de democracia”. Assim, para ele, o exercício da cidadania, pautado na democracia digital faz referência a uma série de princípios relativos à internet e à participação pública da sociedade civil, como:

⁴⁴ De modo geral, a democracia diz respeito a uma: “Forma de governo em que a soberania é exercida pelo povo [...] Sistema de governo em que cada cidadão tem sua participação.” Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=zpWV>>. Acesso em 15 dez. 2017. Já para Bobbio (2001, p. 55), a democracia pode compreendida como “[...] um conjunto de regras (as chamadas regras do jogo) que consentem a mais ampla e segura participação da maior parte dos cidadãos, em forma direta ou indireta, nas decisões que interessam a toda a coletividade.”

- a) A internet possibilitaria a solução do problema relacionado à participação popular na democracia contemporânea, já que a participação seria mais fácil, ágil e confortável.
- b) A internet possibilitaria uma relação direta entre a esfera política e a esfera civil, o que, sem intermediários, bloquearia poderes econômicos, da cultura de massa, e a influência da indústria do entretenimento, verdadeiros responsáveis pelo controle da informação política.
- c) A internet possibilitaria a superação da esfera civil como mera consumidora de informação política, de forma unilateral. Com isso, a internet potencializaria a produção e o consumo de informação política, pela própria sociedade civil.

Na cultura da participação, concebe-se a democracia em sua forma digital como uma ação inovadora enquanto intervenção efetiva, ocorrida no ciberespaço, um ambiente propício para a interação, troca de experiências e solução de problemas comuns.

Conforme afirma Gomes (2005), a democracia digital pode potencializar uma grande reestruturação das questões públicas e a conexão direta entre governos e seus cidadãos. Além disso, segmentos populares historicamente alijados de processos decisórios podem encontrar, na cultura da participação digital, o espaço propício para fazer valer seus direitos e sua voz e sua representatividade. Pode-se afirmar que este é um fenômeno da sociedade contemporânea, quando os movimentos sociais passam a se representar no ambiente digital, constituindo novos processos comunicacionais.

Na sociedade das redes (para usar uma terminologia de Manuel Castells), o associativismo localizado (ONGs comunitárias e associações locais) ou setorizado (ONGs feministas, ecologistas, étnicas, e outras) ou, ainda, os movimentos sociais de base locais (de moradores, sem teto, sem terra, etc.) percebem cada vez mais a necessidade de se articularem com outros grupos com a mesma identidade social ou política, a fim de ganhar visibilidade, produzir impacto na esfera pública e obter conquistas para a cidadania. (SCHERER-WARREN, 2006, p.113)

A concepção do ciberespaço enquanto arena fomentadora de debates e exercício da democracia, entretanto, assim como o espaço físico, possui suas limitações e fragilidades. Sua utilização não consegue desprender-se do panorama

social em que se insere e garantir, por si só, a efetivação de políticas efetivas, de tomada democrática de decisões e debates representativos. Nesse contexto, salienta Gomes (2005, p. 221):

*Flaming*⁴⁵, conflitos, fragmentação, inconclusão, tudo isso além de qualquer limite racional, aparecem como constituindo a natureza da discussão on-line em um grande número de pesquisas empíricas sobre comunicação política por meio da internet. Pesquisas demonstram, ademais, que as discussões políticas on-line, embora permitam ampla participação, são dominadas por uns poucos, do mesmo modo que as discussões políticas em geral.

De qualquer forma, a despeito das fragilidades apontadas, cada vez mais a internet tem se constituído como espaço de interação entre os sujeitos. Os sites de redes sociais podem ser, nesse princípio, *lócus* em que se concretizam vivências de dialogicidade e interlocução, mas também espaços de tensão (MACEDO e RIBES, 2014), em que se destacam diferentes mundivisões, vozes e discursos.

A noção de rede encontra bastante ressonância nas relações sociais da sociedade contemporânea, quando se pode observar as dinâmicas interpessoais. De fato, valores e culturas, têm se propagado e multifacetado, construindo novas perspectivas com relação à própria condição dos sujeitos, seu “estar no mundo”.

A historicidade e presença humana no contexto da cultura digital e da ubiquidade das mídias, possibilita a circulação de ideias e o estabelecimento de novos referenciais e novas composições econômicas, políticas e socioculturais. Neste sentido, busca-se compreender as modificações sociais derivadas de uma sociedade complexa, permeada pela pluralidade cultural e pelas contradições sociais. Trata-se de transformações nas práticas sociais, na vivência do espaço urbano e na forma de produzir e consumir informação.

Além dos agrupamentos e formas de socialização focadas na materialidade, novas relações em comunidades virtuais ⁴⁶, configuram-se como “lugares de interação” que se efetivam no ciberespaço. Sua constituição é possível, inicialmente,

⁴⁵ *Flaming* (termo originário do inglês *flame* – chama, labareda) pode ser considerado como uma discussão acalorada, uma interação hostil e ofensiva ocorrida no espaço virtual, em que, com frequência, faz-se uso de ataques pessoais. (Tradução livre). Disponível em: <<https://www.urbandictionary.com/define.php?term=flame%20war>>. Acesso em 19 dez. 2017.

⁴⁶ Expressão popularizada por Howard Rheingold na obra “*The virtual community*” de 1993. A edição portuguesa: “*A comunidade virtual*”, é de 1996.

em decorrência da promoção e do avanço das tecnologias digitais e do acesso à internet. Em seguida, identifica-se o encontro de pessoas a partir de centros de interesses e objetivos em comum (SARTORI; ROERSLER, 2003). Diante de eventuais comparações, torna-se necessário destacar especificidades entre comunidades virtuais e comunidades físicas.

Em uma comunidade tradicional, material, com frequência, o processo tem início com o encontro entre conhecidos, a compartilhar gostos e interesses em comum, passando a desenvolver relações mais pessoais e construir laços afetivos mais fortes, como a amizade. Nas comunidades virtuais, entretanto, o processo pode ter início a partir de objetivos e interesses em comum, que surgem e podem ser compartilhados no ciberespaço, dando origem a um “ecossistema de subculturas” (RHEINGOLD, 1996, p.16). A partir daí, ocorre o conhecimento das pessoas que compartilham dos mesmos interesses e gostos em comum.

A despeito das relações e distinções, tem-se, nas comunidades e na cultura da participação virtual, a possibilidade de construção de subjetividades e projetos coletivos.

Em seguida, serão apresentados dados relacionados ao site de redes sociais Facebook, seu histórico e aspectos organizacionais.

4.4 O FACEBOOK

Concebido como um website ou plataforma de rede social que proporciona a seus usuários a criação de um perfil *on-line* (BERGMANN; SILVEIRA, 2012) o Facebook conecta as páginas de utilizadores, grupos e seus interesses, além de páginas relacionadas a causas, marcas, empresas, entretenimento ou figuras públicas (TUFEKCI, 2008; ZHAO; GRASMUCK; MARTIN, 2008; CORREIA; MOREIRA, 2014). De fato, mais do que uma simples plataforma ou ferramenta de redes sociais, o Facebook tem alterado as formas de interação, relação, mobilização social, e ainda produção de conteúdos, compartilhamento de ideias e conhecimentos. Ao lado disso, tem-se no Facebook uma empresa com foco nas informações de seus usuários na publicidade e no mercado, de modo geral (BERGMANN; SILVEIRA, 2012; ASSANGE, 2013).

Inicialmente, observam-se dados sobre o site de redes sociais Facebook, sob ponto de vista organizacional.

TABELA 1 - A ORGANIZAÇÃO DO FACEBOOK

Dados	
<i>Site oficial</i>	<i>https://www.facebook.com/</i>
<i>Razão social</i>	<i>Facebook Inc.</i>
<i>Presidente</i>	<i>Mark Zuckerberg (CEO)</i>
<i>Slogan</i>	<i>“O Facebook é uma utilidade social que conecta você com as pessoas ao seu redor”⁴⁷ (Tradução nossa)</i>
<i>Sede</i>	<i>Menlo Park – Califórnia – Estados Unidos.</i>
<i>Empresas subsidiárias</i>	<i>Instagram, WhatsApp, Oculus VR (fev. /2017)</i>
<i>Posição no Alexa⁴⁸</i>	<i>3º (posição atualizada em 01 de março de 2018).</i>
<i>Posição no Alexa (Brasil)</i>	<i>4º (posição atualizada em 01 de março de 2018).</i>

FONTE: A autora (a partir das informações do Facebook⁴⁹ e Alexa).

4.4.1 A origem do site Facebook

Pode -se dizer que o Facebook foi idealizado por Mark Zuckerberg, então um estudante do segundo ano de computação da Universidade de Harvard, juntamente com outros colegas da mesma universidade: Eduardo Saverin, Dustin Moskovitz e Chris Hughes (CARLSON, 2010; LEVINGSTON; OLKOWSKI, 2014; AMANTE, 2015).

⁴⁷ “Facebook is a social utility that connects you with the people around you”.

⁴⁸ O *Alexa Internet Inc.* é uma ferramenta (pertencente à Amazon) que compara e quantifica a audiência de todos os sites do planeta. Ainda que seus dados sejam obtidos por amostragem, é de extrema importância, e é fonte de consulta de pesquisadores, publicitários, agências e anunciantes. Site oficial com indicadores: <<http://www.alexa.com/topsites>>.

⁴⁹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/pg/facebook/about/>>. Acesso em 28 fev. 2018.

Antes do Facebook propriamente dito, foi criado, em 23 de outubro de 2003 o *Facemash* (KAPLAN, 2003; CARLSON, 2010; CORREIA; MOREIRA, 2014) um site cujo objetivo era classificar quem era ou não considerado “quente”, no sentido metafórico da palavra. O programa permitia comparar duas fotos de estudantes, e decidir quem era considerado mais atraente. Para a construção de seu programa, Zuckerberg acessou a rede de segurança da Universidade de Harvard, capturando as imagens de identificação dos estudantes, a partir de um diretório dos alojamentos, com fotos e informações.

Muito embora cada alojamento e universidade emitisse seus próprios *facebooks* (que se constituíam de cadernos com fotos e informações sobre os estudantes) desde meados da década de 1980, o site alcançou um enorme sucesso e atraiu 450 visitantes e 22 mil visualizações, nas primeiras quatro horas *on line*. Já em seguida, alguns alunos providenciavam a substituição de suas fotos de perfil, por trechos de textos, manifestando alguma forma de protesto ou posicionamento político. Com isso, o sucesso do site aumentava consideravelmente.

Em 28 de outubro de 1980, poucos dias após ser lançado, o *Facemash* foi fechado pela administração da Universidade de Harvard, e Zuckerberg acusado de quebra de segurança, violações de copyright e de privacidade, por ter invadido o sistema da instituição. Apesar disso, em seguida, as acusações contra ele foram retiradas.

No dia 04 de fevereiro de 2004, Zuckerberg relançou sua ideia com um novo site, “*The facebook*”, localizado com o domínio thefacebook.com. Todavia, foi acusado pelos estudantes sêniores Divya Narendra, Cameron Winklevoss e Tyler Winklevoss de ter se apropriado de suas ideias para a construção de uma rede social criada por eles, a *HarvardConnection* – posteriormente *ConnectU*. Tal acusação rendeu a Zuckerberg mais um processo, que acabou sendo concluído posteriormente por meio de um acordo extrajudicial, com 1,2 milhão de ações que valiam US\$ 300 milhões no IPO (oferta pública inicial das ações) do Facebook (KIRKPATRICK, 2010; RUSHE, 2012).

Inicialmente restrito aos estudantes de Harvard, o site logo contou com outros estudantes colaboradores: Andrew McCollum (com design gráfico), Dustin Moskovitz (programador), o brasileiro Eduardo Saverin (negócios) e Chris Hughes (promoção do site). Ainda em março de 2004, o Facebook se expandiu para as universidades de *Columbia*, *Yale* e *Stanford*. Em seguida para as Universidades de *Boston*, *New York* e logo atingiu outras tantas instituições universitárias e secundaristas (KIRKPATRICK, 2010).

A rede social tornar-se-ia um grande negócio. Enquanto Saverin permaneceria morando na costa leste dos EUA, os demais se mudariam para a Califórnia, dando continuidade ao crescimento do projeto. Em seguida, uma disputa interna foi responsável pela saída de Eduardo Saverin do Facebook. Tendo uma condição financeira privilegiada, Saverin era considerado um homem estratégico no projeto. A ele, inicialmente, caberia a manutenção dos custos dos servidores. Posteriormente, por conta de disputas internas e, após uma série de querelas judiciais, teve sua participação diluída e limitada a 5% da empresa e o status de cofundador no site oficial da empresa (TEIXEIRA, 2012). Além dele, é possível conferir a lista dos demais investidores com participação na empresa Facebook no site “*Who Owns Facebook*”⁵⁰.

Em 2005, houve a compra do domínio Facebook.com por US\$ 200 mil, com o descarte do “The” que até então havia em seu nome. Em dezembro de 2005, mais de dois mil colégios e vinte e cinco mil universidades aderiram ao Facebook, que se expandiu por todo o Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, México, Austrália, Nova Zelândia e Irlanda. Finalmente, em 11 de setembro de 2006, o Facebook foi aberto a todos os usuários⁵¹.

Em 2012, o Facebook tornou-se a maior rede social do Brasil e nos demais países da América Latina⁵². De lá para cá, o Facebook tem crescido e se reinventado, agregando novos recursos e aplicativos.

Dados do quarto trimestre de 2016 mostravam sua consolidação como a maior rede social. Atualmente, o maior crescimento da receita está no uso do aplicativo pelo celular. São 1,23 bilhões de usuários ativos diários no Facebook, e destes, 1,15 bilhões estão no celular⁵³. Finalmente, no dia 27 de junho de 2017, o Facebook atingiu o marco de 2 bilhões de usuários, conforme anúncio de Mark Zuckerberg, em seu perfil pessoal (FIGURA 4).

⁵⁰ Disponível em: <<http://whoownsfacebook.com>> Acesso em 25 fev. 2017.

⁵¹ Facebook passa Orkut e vira maior rede social do Brasil, diz pesquisa. G1 Tecnologia. 17 jan. 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2012/01/facebook-passa-orkut-e-vira-maior-rede-social-do-brasil-diz-pesquisa.html>>. Acesso em 22 dez. 2015.

⁵² André, M. R. O Facebook parece imparável. Disponível em: <<https://shifter.pt/2017/02/o-facebook-parece-imparavel>>. Acesso em 25 fev. 2017.

⁵³ Flynn, K. Facebook is within reach of 2 billion users. Disponível em: <<http://mashable.com/2017/02/01/facebook-earnings-record-user-growth/#gtAQNdglpiqR>>. Acesso em 25 fev. 2017.

FIGURA 4 - O FACEBOOK ATINGE 2 BILHÕES DE USUÁRIOS



FONTE: Postagem feita por Mark Zuckerberg no dia 27 de junho de 2017.
Disponível em: <<https://www.facebook.com/zuck>>.

FIGURA 5 - FOTO DA CAPA DE ZUCKERBERG, COM OS INDICADORES DO USO DA REDE FACEBOOK



FONTE: Postagem feita por Mark Zuckerberg no dia 27 de junho de 2017. Disponível em:
<<https://www.facebook.com/zuck>>.

4.4.2 Recursos do Facebook

Sendo uma plataforma extremamente dinâmica, a rede social criada por Zuckerberg está em constante mudança e evolução. Assim, muitos de seus recursos entram e saem com uma velocidade bastante representativa, o que poderia tornar o registro de seus recursos pouco profícuo. Todavia, não se tem como objetivo fornecer um tutorial ou representação exata de suas ferramentas disponíveis, mas, sobretudo, registrar apenas alguns dos inúmeros recursos que tornam a plataforma atraente para o público em geral.

O Facebook é uma rede social digital que permite a criação de perfil, a inserção de foto e de informações pessoais, profissionais e acadêmicas. Com a rede social é possível a troca de mensagens públicas ou privadas, o compartilhamento de ideias por meio de textos, imagens ou vídeos, inserindo-os no próprio perfil ou compartilhando com um ou mais amigos.

Ao selecionar o campo perfil, é possível editar diferentes campos tais como a visão geral, trabalho e estudo, cidade natal, locais onde morou, família e relacionamentos, dentre outros. Ao aderir à rede cada usuário pode procurar por outras pessoas e ter acesso a seus perfis. Pode enviar convites e adicionar pessoas a sua lista de contatos. Além da ligação a outros contatos individuais, é possível ao sujeito a ligação a grupos, ou a páginas de empresas, organizações, hobbies, dentre outras. Com isso, criam-se contatos em função dos interesses comuns dos usuários (AMANTE, 2015).

Um dado considerado no Facebook diz respeito à introdução de uma nova linguagem e expressões que passam a ser incorporadas e, em certa medida, naturalizadas ao cotidiano, inserindo-se socialmente. Dessa forma, tem sido relativamente comum ouvir alguém dizer “dar um *Like*”. Da mesma forma, o ato de curtir ou “descurtir” um *post* encontra-se carregado de conotações afetivas, sentimentos de pertencimento ou aprovações e desaprovações sociais. Eis alguns de seus outros recursos:

Timeline⁵⁴ – A *timeline* ou linha do tempo é um recurso que permite a visualização das atividades e postagens realizadas na plataforma. Pode ser compreendida como um **mural**, um espaço que permite a postagem de mensagens, recados e notícias, além de fotos e vídeos, no próprio perfil ou no mural de um amigo.

Status – Com o recurso “*status*”, o usuário informa aspectos de sua vida que considera interessantes, inserindo fotos, vídeos, links, ou ainda com a utilização de *emoticons*⁵⁵ e *emojis*⁵⁶ que expressam sentimentos como alegria, tristeza ou entusiasmo, dentre outros.

Botão Curtir (Like) – Talvez um dos símbolos mais representativos do Facebook. Por meio dele, os usuários podem “curtir”, ou seja, gostar de determinados conteúdos, postagens, conteúdos ou atualizações em seu status. Em 24 de fevereiro de 2016, o Facebook inseriu outras reações, para além do “curtir”. O motivo para a criação das reações é simples: nem todas as postagens são agradáveis. Ou mais do que isso: as reações humanas ultrapassam, e muito, a mera ação de “gostar”. Diante do fato de que, em dezembro de 2015, 1,44 bilhões de pessoas acessaram o Facebook em um dispositivo móvel, houve a necessidade de criar uma forma de comunicar e expressar emoções de forma rápida, fácil e baseada em gestos. Assim, decidiu-se pela solução com os *emojis* (STINSON, 2016).

O uso dos *emojis* é respaldado pelo professor Vyvyan Evans, professor de linguística na Universidade de Bangor⁵⁷. Segundo ele, 70 por cento dos significados

54 Em novembro de 2011, a *timeline* substituiu a versão antiga do mural (*wall*). na nova versão, é possível localizar as publicações do usuário por ordem cronológica. Comentários (*comments*), eventos postagens de vídeos e fotos, além de outras funcionalidades da ferramenta podem ser acessados mais facilmente, de acordo com a ordem cronológica de suas publicações. (CORREIA; MOREIRA, 2014; MILERT, 2011).

55 Segundo Moro (2016, p. 51) os *emoticons* representam uma “forma de comunicação dos termos em inglês: *emotion* (emoção) e *icon* (ícone) por meio de uma sequência de caracteres tipográficos que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial”. Como exemplo, o uso dos símbolos <3 representam um coração ou :(indica tristeza. O smiley é considerado o primeiro emoticon, tendo sido criado em 1982, pelo professor Scott Fahlman. 😊 (FREIRE, 2014). Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/07/entenda-diferenca-entre-smiley-emoticon-e-emoji.html>>. Acesso em 20 set. 2017.

56 A palavra *emoji* representa a junção das palavras japonesas *e* – imagem – e *moji* – personagem (LIMA, 2016, p.24). Os *emojis* foram criados por Shigetaka Kurita, na década de 1990 e representam figurinhas prontas. 😊

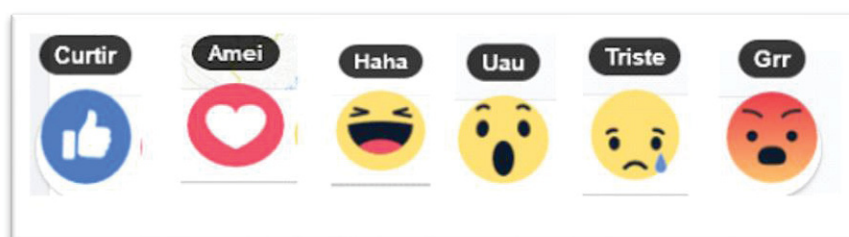
57 Stinson, E. Facebook reactions, the totally redesigned Like button, is here. Wired. 24 fev. 2016. Disponível em: <<https://www.wired.com/2016/02/facebook-reactions-totally-redesigned-like-button>>. Acesso em 12 out. 2016. 👍

derivados da linguagem falada são decorrentes de pistas não verbais como a linguagem corporal e expressão facial das pessoas. Desta forma, para ele: “A ascensão estratosférica do emoji [...] está cumprindo essencialmente a função de pistas não verbais na comunicação falada”⁵⁸. (EVANS apud STINSON, 2016, tradução nossa)

Com a constituição dos *emojis* no Facebook, Mark Zuckerberg e sua equipe buscavam ampliar as possibilidades de interação e reação diante de determinados conteúdos (STINSON, 2016). De acordo com Keltner, professor de psicologia social na Universidade da Califórnia em Berkeley e consultor de ciências da *Pixar Animation Studios*, no filme “Divertida Mente” (2015), seriam necessários, pelo menos, de 20 a 25 *emojis*, para representar a gama de emoções e sentimentos humanos, que fossem do medo ao alívio (STINSON, 2016).

Após uma série de testes, decidiu-se pelas reações mais comuns e universais dentre os usuários da plataforma, e as que registrassem menos ambiguidade: o *amor* – considerada como a expressão mais utilizada – o *choque* ou *surpresa*, a *alegria*, a *tristeza* e a *raiva*. Foram definidas, assim, as seis reações, e seus respectivos emojis animados. “Curtir”, “Amei”, “Uau”, “Haha”, “Triste” e “Grr”.

FIGURA 6 - REAÇÕES DO FACEBOOK



FONTE: Facebook, adaptado pela autora (2017).

Cutucar – no Facebook é possível “cutucar” um amigo. O “cutucar”, derivado do inglês *Poke* (cotovelada, empurrão) não possui um significado muito claro. É possível utilizar o recurso para contatar uma pessoa, chamar a atenção de um amigo, ou flertar com alguém de seu interesse, sem necessariamente enviar uma mensagem.

⁵⁸ “The stratospheric rise of emoji [...] is essentially fulfilling the function of nonverbal cues in spoken communication.”. Stinson, E. Facebook reactions, the totally redesigned Like button, is here. Wired. 24 fev. 2016. Disponível em: <<https://www.wired.com/2016/02/facebook-reactions-totally-redesigned-like-button>>. Acesso em 12 out. 2016.

Na verdade, para alguns estudiosos, a falta de função clara do botão “cutucar” poderá fazê-lo desaparecer em breve, até mesmo em razão de certa polêmica envolvendo diferentes interpretações a respeito de seu uso.

Enquetes – As enquetes se constituem em uma boa ferramenta, caso se deseje analisar a opinião dos amigos a respeito de um determinado assunto, de uma forma simples e objetiva.

Eventos – Criar e divulgar eventos, organizar encontros junto a um grupo de amigos e colaboradores. Com informações simples como a hora, data, nome do evento e outras informações que se considere relevantes, o criador pode convidar outras pessoas e tornar um determinado evento público ou privado, quando então, poderá ser acessado por qualquer pessoa.

Páginas – As páginas do Facebook (ou *fan pages*) são criadas com o objetivo de promover ou divulgar ideias, produtos, personalidades e interesses em comum. Ao contrário do perfil individual, que possui um limite de 5.000 amigos, as páginas não possuem esse tipo de limitação e acabam por associar pessoas que tenham objetivos semelhantes, e assim “curtem” as mesmas páginas.

Check in – Com este recurso é possível indicar a localização do usuário e compartilhá-la com amigos. Ao adicionar a localização “[...] o computador, smartphone ou *tablet* deve ter a posição de geolocalização autorizada para que ela seja incluída automaticamente. Outra forma de publicar essa informação é incluir um local manualmente como a sua posição atual”. (PRASS, 2013).

4.4.3 As redes sociais e a supremacia do Facebook

Com a nova linguagem e o poder no ciberespaço, o Facebook tem adentrado de forma hegemônica na sociedade contemporânea, caracterizando-se, cada vez mais, como uma poderosa rede social digital. No mundo contemporâneo, as redes sociais digitais, ou simplesmente “redes sociais” como têm sido chamadas popularmente, flutuam e adentram nossas vidas e passam a fazer parte de nosso cotidiano, de forma cada vez mais inconteste.

Partindo dessa perspectiva, reflexões sobre a relação do Facebook com a política são primordiais, em um mundo que passa a ser mediado pela tecnologia e de modo emergente por informações que decorrem de redes e mídias sociais digitais.

Por conseguinte, não apenas as relações passam a ser ressignificadas, por meio das interações que se estabelecem entre os usuários que constituem as redes, mas, para além disso, o próprio mundo em que vivemos, passa a ser transformado de forma singular, diante do crescimento tecnológico e do uso privilegiado da informação e dos recursos comunicacionais disponíveis.

Frente a este cenário de transformações sociais provenientes de nossa relação com a cultura digital, o Facebook poderia assumir um aspecto dos mais representativos. Jessica Elgot (2015) repórter política do jornal *The Guardian*, destaca:

Em uma segunda-feira, um em cada sete indivíduos no mundo usou o Facebook – 1 bilhão de pessoas, de acordo com seu fundador, Mark Zuckerberg. Em uma década, a rede social transformou os relacionamentos pessoais, sua privacidade, seus negócios, a mídia jornalística, ajudou a derrubar regimes e até mesmo mudou o sentido de palavras do dia a dia⁵⁹. (Tradução nossa).

No artigo, intitulado “Das relações às revoluções: sete maneiras que o Facebook mudou o mundo”⁶⁰, Elgot salienta as transformações decorrentes da presença da rede em nosso cotidiano, que vão desde a definição do que se tenha por “amigo” até ser uma ferramenta para organizar revoluções, fazer notícias ou decidir o que é, de fato, notícia. Ainda que o artigo não represente, necessariamente, nosso ponto de vista, pode trazer alguns elementos para a construção de nossa análise. A concepção que se tenha a respeito do termo “amizade”, a partir do ponto de vista do Facebook, é algo significativamente diferente do que se tenha na vida real.

O fim de uma amizade, de um relacionamento pessoal pode ser traumático e doloroso, e na rede social representa apenas o apertar de um botão. Ainda que não seja nossa proposta, caberia uma análise mais detalhada acerca da efemeridade das relações, bem como das diferenças entre as amizades reais e virtuais e, em que medida, uma pode vir a interferir em outra. Em 2011, o pensador polonês Zygmunt

⁵⁹ *On Monday, one in seven people on Earth used Facebook – 1 billion people, according to founder Mark Zuckerberg. In a decade, the social network has transformed people's relationships, privacy, their businesses, the news media, helped topple regimes and even changed the meaning of everyday words.*

⁶⁰ *ELGOT, J. From relationships to revolutions: seven ways Facebook has changed the world. The Guardian. 28 ago. 2015. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/technology/2015/aug/28/from-relationships-to-revolutions-seven-ways-facebook-has-changed-the-world>>. Acesso em 23 fev. 2017.*

Bauman analisava⁶¹, a questão ou a concepção de amizade, e o que é ter amigos no mundo virtual e real, em um universo marcado pelas relações líquidas e pouco duradouras. Assinalava o autor:

Um viciado em Facebook se gabou para mim, dizendo que ele havia feito 500 amigos num dia. Minha resposta foi que eu tenho 86 anos, mas não tenho 500 amigos, então presumidamente, quando ele fala “amigo” e quando eu falo “amigo” nós não estamos querendo dizer a mesma coisa. São coisas diferentes [...]. (BAUMAN, 2011).

Para Bauman, o fato de se fazer centenas ou mesmo milhares de amigos em uma rede social pode nos proporcionar um sentimento de conexão, mas também o de desconexão, em que o prazer e as dificuldades dos laços humanos convencionais são substituídos por outra forma de relação, muito mais temporária e efêmera. O autor analisa a perspectiva de rede sob o ponto de vista da conexão e desconexão dos laços humanos. Para ele, o rompimento das relações humanas é um evento traumático, e que passa a ser facilmente gerenciado pela dinâmica da virtualização. O sofrimento gerado pelas rupturas cede lugar a uma ação quase mecânica: “Na internet é tão fácil, você só pressiona ‘delete’ e pronto, em vez de 500 amigos, você terá 499, mas isso será apenas temporário, porque amanhã você terá outros 500, e isso mina os laços humanos.” (BAUMAN, 2013b).

A perspectiva de Bauman encontra ressonância na crítica feita por Tiburi (2011), que vê na ótica dos sites de redes sociais a fetichização das relações de amizade, por meio de uma falsa concretização de um desejo já expresso no verso “Eu quero ter um milhão de amigos”, da canção “Eu Quero Apenas”, de Roberto Carlos. Para a autora, as empresas de comunicação e redes sociais digitais “[...] usam o desejo humano de conexão e comunicação como isca para conquistar adeptos. Amizade é o nome dessa isca”. Nesta dinâmica, a conexão em rede confere ao sujeito “[...] a ilusão de um desejo realizado” (TIBURI, 2011) e a banalização do significado relacional, em que a amizade se torna um simulacro e mercadoria a ser vendida pelos sites de redes sociais.

⁶¹ Vídeo Projeto Fronteiras do Pensamento – ciclo de conferências para debater as questões do mundo contemporâneo. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=POZcBNo-D4A&t=183s>>. Acesso 26 fev. 2017.

A despeito das críticas destacadas, o mundo pensado a partir das redes sociais parece já não ter volta. Ainda que relações sociais e contatos estabelecidos em ambientes digitais não representem, necessariamente, relações afetivas concretas, cada vez mais baixamos aplicativos e nos conectamos com pessoas por diferentes razões, que vão desde questões de relacionamento pessoais a aspectos relativos a trabalho e lazer. A internet é um espaço de aprendizado, convivência e também de construção de sociabilidades, relações e afirmação identitária. Ou ainda espaço de embate, tensão e conflitos. Em janeiro de 2017, a Fundação Mozilla publicou um relatório preliminar, sobre a chamada “saúde da internet”:

A internet é um ecossistema. Uma entidade viva da qual dependem bilhões de pessoas para o conhecimento, formas de subsistência, autoexpressão, amor [...]. A saúde deste sistema depende - e influencia - todos os que toca. Sinais de má saúde em qualquer parte impacta o todo. Nós estamos todos conectados⁶². (Tradução nossa).

O relatório da Fundação Mozilla tem por objetivo analisar as condições de saúde da internet, ou seja, como tem sido utilizada, distribuída, de modo a se tornar um “recurso global público, aberto e acessível para todos”. O conceito de saúde na internet diria respeito a alguns pontos básicos visando o bem comum, como:

Inovação aberta – “‘Aberta’ significa que qualquer pessoa pode publicar ou criar *on-line* sem pedir autorização a outras pessoas, e que as tecnologias usadas para fazer com que a *web* funcione sejam transparentes e compreensíveis”.

Inclusão digital – “Todos deveriam ter iguais oportunidades de acesso à internet, e usá-la para melhorar suas vidas e sociedades”. A questão valorativa e democrática faz-se presente.

Descentralização – “Descentralização significa que a internet é controlada por muitos. São milhões de dispositivos unidos em uma rede aberta. Nenhum participante pode possuí-la, controlá-la ou desligá-la para outros.”

⁶² “*The Internet is an ecosystem. A living entity that billions of people depend on for knowledge, livelihood, self-expression, love [...]. The health of this system relies on – and influences – everyone it touches. Signs of poor health in any part impacts the whole. We’re all connected.*” Disponível em: <<https://internethealthreport.org/v01/about/>>. Acesso 02 fev. 2017.

Privacidade e segurança – A segurança e privacidade da internet impacta a todos. Deve-se compreender o que “... está acontecendo com nossas informações e ter a capacidade de controlar como estão sendo utilizadas”.

Alfabetização digital – “Necessita-se que todos tenham as habilidades para ler, escrever e participar no mundo digital, para que mais pessoas possam ir além do consumo, criando, dando forma e defendendo a *web*.”

Em agosto de 2015, em sua página no próprio Facebook, o CEO da empresa, Mark Zuckerberg anunciou:

Acabamos de passar por um marco importante. Pela primeira vez, um bilhão de pessoas usou o Facebook em um único dia. Na segunda-feira, 1 em cada 7 pessoas na terra usou o Facebook para se conectar com seus amigos e familiares. Esta foi a primeira vez que alcançamos este marco, e é só o começo da conexão com o mundo inteiro. Estou tão orgulhoso da nossa comunidade para o progresso que fizemos. Nossa comunidade está de pé para dar a cada pessoa uma voz, para promover a compreensão, incluindo a cada um nas oportunidades dentro do nosso mundo moderno. Um mundo mais aberto e conectado é um mundo melhor. Traz mais fortes relações com aqueles que você ama, uma economia mais forte, com mais oportunidades, e uma sociedade mais forte que reflete todos os nossos valores.⁶³

Mirani (2015), em um estudo divulgado pelo site *Quartz*⁶⁴, de 2015, traz informações importantes a respeito do uso da internet e do Facebook, no Brasil e no mundo. De acordo com a pesquisa realizada, milhões de pessoas no mundo acreditam que não estão conectadas à internet. Por outro lado, falam de forma entusiasmada acerca do uso que fazem da rede social Facebook. Ou seja, para muitas pessoas, o conhecimento a respeito da internet, e qualquer possibilidade de navegação e informação, é menor do que aquele com relação ao Facebook que, frequentemente, é o único aplicativo disponível. Esta formulação era apontada em artigo de Orriss⁶⁵ (2014, p. 125-126) ao argumentar que:

⁶³ “We just passed an important milestone. For the first time ever, one billion people used Facebook in a single day. On Monday, 1 in 7 people on Earth used Facebook to connect with their friends and family. [...] This was the first time we reached this milestone, and it's just the beginning of connecting the whole world. I'm so proud of our community for the progress we've made. Our community stands for giving every person a voice, for promoting understanding and for including everyone in the opportunities of our modern world. A more open and connected world is a better world. It brings stronger relationships with those you love, a stronger economy with more opportunities, and a stronger society that reflects all of our values [...]”. Disponível em: <<https://www.facebook.com/zuck?fref=nf>>. Acesso em 23 fev. 2017.

⁶⁴ Site especializado em economia digital. Disponível em: <<https://qz.com/>>. Acesso em 20 fev 2017.

⁶⁵ Director of Internationalization and Localization at Facebook, and responsible for Facebook's internationalization initiatives.

A consciência a respeito da internet nos países em desenvolvimento é bastante limitada. Efetivamente, para muitos usuários, o Facebook é a internet. (Ênfase no original). Estas pessoas sequer imaginam o que estão perdendo por acesso à informação sobre saúde, educação e negócios, que nós do mundo desenvolvido temos na ponta dos dedos⁶⁶. (Tradução nossa)

Enquanto para os estadunidenses, o Facebook é confundido com a internet apenas por 5% dos entrevistados, no Brasil o dado é de 55% que afirma ver a internet reduzida ao Facebook. Ou seja, mais da metade da população entrevistada não reconhece, ou não percebe as possibilidades de conectividade fora desta rede social. Não por acaso, o Brasil ocupa um dos últimos lugares, à frente apenas da Índia, Indonésia e Nigéria.

Isso é mais do que uma questão de semântica. As expectativas e comportamentos do próximo bilhão de pessoas para entrar on-line terá profundos efeitos sobre a forma como a internet evolui. Se a maioria da população *on-line* do mundo passa seu tempo no Facebook, então os formuladores de políticas, empresas, empresas iniciantes, desenvolvedores, organizações sem fins lucrativos, editores e qualquer outra pessoa interessada em se comunicar com eles também, para serem eficazes, irão ao Facebook. Isso significa que, também eles, terão de seguir as regras de uma empresa. E isso terá implicações para todos nós.⁶⁷ (Tradução nossa)

Como destacado anteriormente, não se trata de questão semântica e tampouco o Facebook se restringe a um site de rede social com vistas ao entretenimento. Questões econômicas, políticas, sociais, encontram-se subjacentes à estrutura da plataforma e direcionam os encaminhamentos feitos sob forma empresarial. Ressalta-se assim, que, ao:

[...] oferecer serviços e atrair lucros, competição, anúncios e pela evolução dos serviços prestados, infere-se que, além de proporcionar a congregação de uma rede mundial de usuários, o Facebook, assim como as demais redes sociais da internet, encontra-se imerso num contexto social e econômico e, conseqüentemente, em uma lógica de mercado. (ROSA, 2012, p. 12)

⁶⁶ "Awareness of the Internet in developing countries is very limited. In fact, for many users, Facebook is the internet. These people cannot even imagine what they are missing by not having access to information about health care, education, and business, which we in the developed world have at our fingertips."

⁶⁷ "This is more than a matter of semantics. The expectations and behaviors of the next billion people to come on-line will have profound effects on how the internet evolves. If the majority of the world's on-line population spends time on Facebook, then policymakers, businesses, startups, developers, nonprofits, publishers, and anyone else interested in communicating with them will also, if they are to be effective, go to Facebook. That means they, too, must then play by the rules of one company. And that has implications for us all."

As considerações com relação ao poder do Facebook são justificadas. Como destacado, o site de rede social digital domina uma parcela significativa de outras redes, como o Messenger, Instagram⁶⁸ e o WhatsApp⁶⁹ (CARVALHAL, 2014; LINO, 2014). Ao delimitar o espaço de ação dos usuários, o monopólio restringe as possibilidades de uma internet livre, segura e aberta (QUARTZ, 2015). Outro aspecto a ser considerado relaciona-se ao tratamento dos dados e informações pessoais dos usuários do Facebook. Ao se cadastrar, por meio de uma conta de *e-mail* e senha, cada pessoa fornece informações como: nome completo, residência, trabalho e estudo, estado civil, relacionamentos, contatos, ideologia, orientação religiosa e outras.

Recentemente, um tribunal da Alemanha condenou o Facebook pelo uso indevido das informações de seus usuários. Para uma associação alemã de consumidores, a *Verbraucherzentrale Bundesverband*, o Facebook, utiliza-se de formas ilegais para capturar informações, o serviço de localização é ativado automaticamente nos apps dos celulares, e o consentimento sobre o uso dos dados pessoais é considerado “parcial” pelo tribunal alemão⁷⁰. Para a referida associação, o Facebook “[...] esconde no seu menu de privacidade as características que não respeitam a proteção de dados e não informa de forma suficiente os utilizadores durante a fase de registro”. (OLIVEIRA, 2018).

4.5 O FACEBOOK E A EDUCAÇÃO

A sociedade contemporânea, diante dos novos processos comunicacionais estabelecidos e ancorados em uma perspectiva de rede, faz com que se reflita sobre o contexto educacional, particularmente no que se refere ao aspecto escolar e sua relação com as tecnologias e os sites de redes sociais, analisando sua integração no cotidiano escolar e nos processos relacionados ao ensino-aprendizagem.

⁶⁸ Adquirido em 2012, por R\$ 1 bilhão (LINO, 2014).

⁶⁹ Adquirido em 2014 por U\$ 16 bilhões (CARVALHAL, 2014).

⁷⁰ FACEBOOK viola leis de proteção de dados na Alemanha, diz tribunal. **Deutsche Welle**. 12 fev. 2018. Disponível em: <<http://www.dw.com/pt-br/facebook-viola-leis-de-prote%C3%A7%C3%A3o-de-dados-na-alemanha-diz-tribunal/a-42554808>>. Acesso 20 fev. 2018.

As experiências pedagógicas assinalam o potencial das redes sociais, sobretudo como forma de ampliação das oportunidades educativas, efetivadas com o auxílio de diferentes recursos tecnológicos e da comunicação viabilizada no ambiente virtual e em outros contextos de aprendizagem.

No que refere ao aspecto educativo, ou escolar do Facebook, este pode ser observado como uma ferramenta de sistematização e fortalecimento de laços sociais, e sua potencialidade no âmbito educacional. Mais precisamente, no que tange à dimensão escolar, em seus diferentes níveis, o uso das redes e do Facebook tem sido objeto experiências no cotidiano escolar e de investigação acadêmica, como assinalam pesquisas de diferentes países e contextos (SELWYN, 2007; BICEN; CAVUS, 2011; GROSSECK et al., 2011; MANCA; RANIERI, 2016), apontando de modo geral, a utilização das ferramentas e recursos do *site*, como as mensagens, o bate-papo, bem como o compartilhamento de notícias e fotos (BICEN; CAVUS, 2011).

Dentre as razões que levam os jovens a utilizar o Facebook em seu cotidiano apontam motivações como: interesse no aumento da popularidade, tornar-se conhecido, como fonte de informações acerca de outras pessoas; como estabelecimento de contatos e relacionamentos românticos, apresentação de hobbies e interesses pessoais, e também, como forma de passar o tempo (DOGRUER et al, 2011). Sobretudo, o Facebook é visto como uma plataforma de interação social (BOYD, 2008; MADGE et al., 2009).

Ainda que o aspecto educacional do Facebook seja considerado por uma parcela de pesquisados, estudos apontam uma utilização restrita das redes sociais com finalidade educacional (SELWYN, 2007; OPHUS; ABBITT, 2009), seja por resistências culturais, questões pedagógicas ou institucionais (MANCA; RANIERI, 2016), salientando-se o uso social da ferramenta.

O reconhecimento das redes sociais na internet, como comunidades ou contextos de aprendizagem, faz com que este viés possa ser compreendido, pelo professor e de modo institucional, como potencialidade, e também, como um desafio, dada a dificuldade de integrar a dinâmica da perspectiva de redes à estrutura e ao cotidiano escolar, sua regulação, organização e tantos outros aspectos que caracterizam a instituição escolar.

Dentre aqueles que utilizam o Facebook no contexto educacional e as pesquisas realizadas, destaca-se enquanto espaço interativo, colaborativo e no

compartilhamento de experiências e conhecimentos. Acima destas questões, e relacionadas a elas, identifica-se a rede como um espaço para a produção de sociabilidades, construção de sentido e participação ativa, em que se evidencia sua potencialidade enquanto comunidade virtual e relações de pertencimento (MOREIRA; JANUÁRIO, 2014), potencializando o aspecto de uma aprendizagem colaborativa.

Convém destacar, nesse viés, a contribuição de Gorg Mallia (2013), ao sistematizar percepções de diferentes pesquisadores sobre as possíveis vantagens e aproveitamentos do uso educacional do Facebook, com relação ao aspecto tecnológico e pedagógico. De acordo com o autor (MALLIA, 2013, p. 323) e as pesquisas realizadas, constituem-se em pontos fortes para o uso do Facebook na educação:

Com relação ao *aspecto tecnológico*, leva-se em consideração a simplicidade e velocidade no uso das ferramentas próprias do Facebook, já que suas funções básicas são consideradas como simples e intuitivas. Além disso, destaca-se o alto grau de conectividade externa do Facebook, por conta da significativa expansão do site em todo o mundo, a forte presença da publicidade, das marcas e os eventos envolvidos, de certo modo “forçam” os serviços e empresas a se adaptarem ao site de rede e à estrutura e organização nele presentes. Outro dado está na capacidade de expansão interna do Facebook. Seus aplicativos possibilitam a utilização de outros recursos, graças ao desenvolvimento de programadores e usuários independentes, o que atribui um caráter dinâmico à plataforma (LLORENS CERDÀ; CAPDEFERRO PLANAS, 2011). Também se constitui em aspecto tecnológico, a potencialidade do Facebook como suporte para a aprendizagem móvel.

Já no que se refere aos *aspectos pedagógicos*, destacam-se questões relativas à comunicação e construção do conhecimento sob a ótica de uma comunidade virtual, que torna possível a socialização entre os estudantes e o desenvolvimento de relações de ajuda mútua. Evidencia-se, ainda, o compartilhamento de recursos tecnológicos e materiais, com ênfase na aprendizagem social e colaborativa, e a motivação, capaz de estimular a participação ativa na rede, que pode ser utilizada na complementação tarefas escolares e na participação de diferentes experiências e híbridos contextos de aprendizagem. O processo ensino-aprendizagem, em tal concepção, reforça sentimentos de pertencimento a um grupo

(LLORENS CERDÀ; CAPDEFERRO PLANAS, 2011), interação, engajamento e o fortalecimento de valores e relações interpessoais.

Na mesma vertente de análise, Moreira e Januário (2014) salientam que, ainda que a finalidade primeira do Facebook não seja a de servir como suporte ao processo ensino-aprendizagem, possui potenciais que podem ser utilizados pelo professor. Para os pesquisadores, o Facebook, enquanto espaço destinado à comunicação e interação, pode ser utilizado pelo professor como forma de aproveitamento das conexões feitas pelos alunos, compartilhando conteúdos, vídeos, músicas e trechos de filmes, além de outros recursos relacionados ao tema estudado. Pode ainda servir como espaço de discussão e debate, favorecendo a educação de modo formal e também informal.

Por outro lado, ainda que se destaquem as possibilidades do uso da rede com relação à educação, social, também se faz necessária a utilização consciente da ferramenta pelo professor, ao administrar eventuais riscos e, portanto, estabelecendo códigos e procedimentos, e até mesmo refletindo sobre sua função nesse processo (MOREIRA, JANUÁRIO, 2014), já que alunos e professores podem alterar a forma como se colocam frente a questões de aprendizagem com vistas à autonomia.

Em outra direção, Grosseck e outros (2011) analisam publicações referentes às concepções de alunos e professores quanto ao uso do Facebook na educação. Os autores destacam o resultado de um questionário on-line, desenvolvido em 2010 na Romênia, junto a estudantes do primeiro ano do ensino superior. Ainda que se trate de uma realidade bastante diversa da condição brasileira, a maioria dos alunos, em consonância com outros dados já apontados, utiliza o Facebook menos para atividades acadêmicas e mais para uso social, o que corresponde a contatos com amigos e familiares, ativismo e voluntariado, dentre outros temas. Já com relação à *percepção dos alunos* quanto ao uso educacional da plataforma Facebook, a pesquisa de Grosseck e outros (2011, p.1426) – a partir de diferentes autores e da literatura sobre o tema – aponta:

a) A comunicação com o professor fora da sala de aula (SELWYN, 2009) e a promoção de relações positivas entre os alunos, geralmente com a mesma idade e interesses em comum (WEST et al., 2009; KABILAN et al., 2010);

- b) O desenvolvimento de uma atitude positiva com relação à melhoria da qualidade da aprendizagem (PASEK; HARGITTAI, 2009; KIRSCHNER; KARPINSKI, 2010), bem como o envolvimento e a realização de tarefas (MADGE et al., 2009);
- c) A participação ativa do aluno, em um processo em que se percebe como sujeito da interação social (ELLISON et al., 2007), e da relação com o conhecimento, já que, ainda que os elementos sejam dados pelo professor, os vínculos e conexões são estabelecidos pelo aluno (HEW, 2011);
- d) O desenvolvimento de múltiplas interações sociais, levando em conta questões e comunicacionais, cognitivas e sociais (CHRISTOFIDES et al., 2009; ROSS et al., 2009), e a inteligência interpessoal, assim como o pensamento crítico (LAMPE et al., 2008), a responsabilidade e a autonomia (JOINSON, 2008);
- e) A abordagem e interpretação de diferentes papéis dentro da rede, no cultivo da tolerância e o respeito pela diversidade (YOUNG; QUAN-HAASE, 2009; OPHUS; ABBITT, 2009);
- f) No exercício e consolidação da autoconfiança e a autoestima (BOSCH, 2009; ORR et al., 2009).

Ainda no estudo citado, no que se refere à *percepção dos professores*, o Facebook pode ser uma contribuição quanto aos seguintes aspectos:

- a) Como forma de aumentar a credibilidade dos professores envolvidos na cultura estudantil contemporânea (KABILAN, 2010);
- b) No domínio de competências psicossociais de interação e comunicação e estabelecer uma relação educativa eficiente e uma rede social (SELWYN, 2009)
- c) Como possibilidade de efetivação de resultados educacionais construtivos em vários campos (PEMPEK, 2009);
- d) No desenvolvimento de outra pedagogia, que considere o interesse do aluno (HEW, 2011);
- e) Na integração de avaliação formativa e diagnóstica no processo de aprendizagem (PASEK; HARGITTAI, 2009);
- f) Na busca de uma mudança de estratégia, mentalidade, atitude e comportamento usando o Facebook, (YOUNG, 2009; SELWYN, 2009; ROBLYER,

2010), bem como na análise e comparação das formas de aprendizagem e do conhecimento alcançado pelos alunos (ROBLYER, 2010);

g) Como meio para a aceitação do aluno como parceiro da interação (SCHWARTZ, 2009);

h) No desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para realizar atividades didáticas eficientes (HEW, 2011) e a expansão de experiências comunicativas com os alunos sobre questões didáticas (OPHUS; ABBITT, 2009).

i) Para interconectar experiências de aprendizagem - tanto o aluno como o professor ganham experiência e competência, por meio da ajuda mútua e cultura colaborativa (MAZER et al., 2009).

Além da percepção de alunos e professores no que tange à utilização do Facebook na educação, tem-se, ainda, a contribuição de Tsukamoto e outras (2014), cuja investigação aponta para a resistência dos professores quanto ao uso das redes sociais na prática educativa, seja em decorrência da falta de conhecimento ou do manuseio da própria plataforma. Ainda na pesquisa, destacou-se a dificuldade apresentada pelos professores, com relação ao uso dos recursos da ferramenta, como uso de enquetes, postagem de vídeos e imagens, criação de eventos e *chats*, dentre outros aspectos. Para as autoras, os desafios apresentados “[...] evidenciam a necessidade de se formular diretrizes que organizem formações continuadas a respeito das novas demandas trazidas pelas tecnologias digitais no âmbito escolar”. (TSUKAMOTO; FIALHO; TORRES, 2014, p. 361). Na perspectiva apontada pelas autoras, é necessária a construção de atitudes cooperativas, de interatividade e a promoção do compartilhamento no uso da informação, de forma a proporcionar o estabelecimento do desenvolvimento humano.

No âmbito do Facebook e sua relação com a educação, outro estudo, de Ferreira e Bohadana (2014), destaca a necessidade de criação e recriação dos diferentes modos constitutivos e conceitos de *presença*, *ausência*, *proximidade* e *distância*. A questão da *presença* na educação, mesmo com a distância ou proximidade física, é uma condição essencial. Não é possível educar na ausência plena (FERREIRA; BOHADANA, 2014).

Salienta-se o necessário o envolvimento entre os sujeitos para que a educação se efetive, seja em sua modalidade presencial ou a distância e, para tanto, é fundamental que se invista na formação docente para o uso dos ambientes virtuais, da cibercultura e do ciberespaço (SANTINELLO; VERSUTI, 2014). Por outro lado, não é o propósito desta pesquisa fornecer regras e modelos quanto ao uso das tecnologias e das redes sociais digitais no contexto da educação formal ou com relação a certo determinismo utilitarista na perspectiva entre a educação e a tecnologia (SANTINELLO; VERSUTI, 2014). O que se propõe aqui é identificar diferentes abordagens e pesquisas, que reflitam sobre a presença das redes sociais digitais, particularmente o Facebook, mas não apenas ele, no contexto educacional e assim, buscar elementos que tornem possíveis outras articulações entre a dinâmica escolar, seu cotidiano, e a inter-relação com a cultura das redes. Como destaca Santaella:

Saber o que fazemos com as redes sociais digitais não é tão importante quanto saber o que as redes estão fazendo conosco. O que estão fazendo com a nossa subjetividade e sociabilidade, com a nossa memória, com as nossas expectativas, anseios e desejos, o que estão fazendo com nossos modos de receber informação, de nos darmos conta dos fatos, de adquirir conhecimento, de perceber e representar o mundo, enfim, o que estão fazendo com os nossos processos de aprendizagem, possivelmente, com as nossas maneiras de ensinar e educar. (SANTAELLA, 2013, p. 33)

Em tal perspectiva, esta investigação procura lançar um olhar sobre a inserção das redes sociais digitais na cena contemporânea já que, cada vez mais, passam a fazer parte da cotidianidade. E, em certa medida, é intenção da pesquisa tensionar e dialogar sobre distintas investigações, que se aprofundem e procurem a intersecção possível entre o Facebook e o contexto educacional, por compreender a existência de uma gama de possibilidades ainda a ser explorada neste contexto.

5 O PERCURSO INVESTIGATIVO UTILIZADO NA PESQUISA

*“There are many hypotheses in science which are wrong. That’s perfectly all right: it’s the aperture to finding out what’s right. Science is a self-correcting process”.*⁷¹

A presente investigação caracterizou-se inicialmente por um viés empírico, construído a partir das hipóteses, experiências e concepções de vida e profissão da própria pesquisadora. Tal encaminhamento se justifica pois, conforme destaca Cássio Hissa: “[...] os modos de fazer são articulados aos modos de ver e de pensar o mundo” (HISSA, 2013a).

Buscou-se, assim, ouvir os professores, entender suas posições e particularidades, em suas dimensões pessoais e profissionais analisando, em que medida, tais condições históricas revelam-se por meio e no uso das tecnologias digitais e da rede social Facebook.

A relativa escassez de produções científicas sobre a constituição docente, suas subjetividades e sua inserção no contexto da sociedade contemporânea, suscitou o olhar para a pesquisa em uma perspectiva exploratória (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995; GIL, 2008) por entendê-la, ainda, como uma abordagem adequada à compreensão e obtenção de maior familiaridade para com o objeto de estudo, de forma introdutória. Neste âmbito, utilizou-se do conceito de Theodorson e Theodorson (1970 apud Piovesan e Temporini, 1995, p. 319) que compreendem a pesquisa exploratória como:

Um estudo preliminar cujo principal propósito é familiarizar-se com um fenômeno a se investigar, de forma que o estudo a seguir possa ser encaminhado com maior compreensão e precisão. O estudo exploratório [...] permite ao investigador definir seu problema de pesquisa e formular sua hipótese de forma mais precisa. Também permite habilitá-lo na escolha das técnicas mais apropriadas para sua pesquisa e decidir sobre as questões que mais necessitam de ênfase e investigação detalhada, além de alertá-lo para possíveis dificuldades, sensibilidades e áreas de resistência⁷². (Tradução nossa).

⁷¹ “Existem muitas hipóteses na ciência que estão erradas. Isso é perfeitamente aceitável: é a abertura para achar as que estão certas. Ciência é um processo de autocorreção”. (Tradução nossa).

⁷² “A preliminary study the major purpose of which is to become familiar with a phenomenon that is to investigate, so that the major study to follow may be designed with greater understanding and precision.

Ao mesmo tempo, dadas as condições e a necessidade de um olhar atento sobre a trama cultural e histórica que envolve a vida cotidiana dos professores, bem como um campo em constante transformação como o que constitui os estudos digitais, foi necessário recorrer a diferentes métodos, abordagens, perspectivas e técnicas de trabalho, que possibilitassem dados para a apropriação dos conhecimentos e construção das respostas às questões que se encontram nesta investigação. Desta forma, utilizou-se de questionários *on-line*⁷³, entrevistas e análises de publicações e postagens docentes no Facebook, bem como análises qualitativas utilizando o *software* ATLAS.ti para auxiliar no tratamento dos dados encontrados.

Como as entrevistas seriam feitas em diferentes locais do estado e de acordo com a disponibilidade dos professores – muitos dos quais possuindo uma rotina de trabalho em torno de 40 ou mais horas de trabalho semanais – não houve possibilidade, ou viabilidade, de fazer com que todos os encontros fossem pessoais. Assim, algumas delas foram realizadas por meio de recursos tecnológicos como o Skype e o Messenger do Facebook. Além disso, professores cederam algumas de suas horas preciosas para as entrevistas, disponibilizando seu tempo em finais de semana, após as últimas aulas, ou ainda em espaços entre uma aula e outra.

Os dados obtidos propiciaram o traçado de um esboço inicial a respeito dos professores, compreender suas motivações acerca da docência e a forma como encaram sua profissão. Em seguida, também foi possível identificar sua relação com as tecnologias digitais e as redes sociais e, por fim, sua relação com o Facebook, de forma ainda preliminar.

De posse dos dados, e no diálogo com os documentos obtidos, evidenciou-se a necessidade de reorganizar e adequar os percursos metodológicos. Isso ocorreu por entender que “[...] o processo de pesquisa não é uma linha reta”. (HISSA, 2013b, p. 122). Assim, identificou-se, portanto, a relevância de adentrar na esfera da cultura e da experiência digital, procurando compreendê-la em sua singularidade. Optou-se,

The exploratory study (which may use any of a variety of techniques, usually with a small sample) permits the investigator to define his research problem and formulate his hypothesis more accurately. It also enables him to choose the most suitable techniques for his research and to decide on the questions most in need of emphasis and detailed investigation, and it may alert him to potential difficulties, sensitivities, and areas of resistance”.

⁷³ Para o questionário, utilizou-se a ferramenta Formulários do *Google Drive*.

assim, pela netnografia, ou etnografia virtual⁷⁴ como forma de olhar para o campo simbólico da rede social digital. O olhar que procurou, a todo momento, era o de ver na dinâmica da cultura *on-line*, uma cultura real (CASTELLS, 2003) com conexões, laços sociais, partilha de tempos e espaços e construção de “lugares de pertencimento” em que “pessoas reais” participam de comunidades igualmente reais (KOZINETTS, 2014, p.21).

No âmbito da pesquisa, das considerações a respeito da constituição da profissionalidade docente e das relações estabelecidas no Facebook, procurou-se compreender a cultura e a tecnologia como partes integrantes de um mesmo e complexo movimento. Assim, por meio da interação e da participação dos atores, afeta-se e altera-se a dinâmica social, de forma processual e constantemente ressignificada. Conforme destaca Kozinets (2014):

Esse elemento da mudança tecnocultural está presente em nossos espaços públicos, em nossos locais de trabalho, em nossos lares, em nossos relacionamentos e em nossos corpos – cada elemento institucional mesclado com todos os outros. A tecnologia constantemente molda e remolda nossos corpos, nossos lugares e nossas identidades, sendo também moldada por nossas necessidades. (KOZINETTS, 2014, p. 28).

A escolha da abordagem etnográfica para maior compreensão do universo pesquisado não foi acidental, e manifesta uma intenção de mergulhar nas práticas sociais dos professores que utilizam o Facebook, entendendo a rede social *on-line* como um espaço cultural em construção, possibilitando, enquanto usuários e pesquisadores o exercício participativo e a “[...] tessitura colaborativa do conhecimento juntamente com os demais praticantes culturais no ciberespaço. (SANTOS; ROSSINI, 2014, p. 98).

Ao considerar o ciberespaço como lugar real em que interagem os participantes, construindo relações e cujos artefatos da vida social circulam de forma dinâmica, identificou-se na abordagem etnográfica uma possibilidade de análise relevante e um trabalho desafiador ao etnógrafo (HSU, 2014) pois:

⁷⁴ Etnografia virtual digital, netnografia, etnografia virtual, ciberetnografia, ciberantropologia e webnografia são termos utilizados ora com semelhanças ora com distinções (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011; KOZINETTS, 2014). Para esta pesquisa, por finalidade didática, os termos foram considerados como sinônimos, optando-se, metodologicamente, pelo uso do termo netnografia.

Fazer uma etnografia significa empreender um engajamento imersivo prolongado com os membros de uma comunidade ou cultura, seguida por uma tentativa de compreender e comunicar sua realidade por meio de uma interpretação “densa”, pormenorizada, sutil, historicamente curiosa e culturalmente fundamentada, e por uma descrição profunda de um universo social que é familiar a seus participantes, mas estranho a seus forasteiros. (KOZINETZ, 2014, p. 62)

Na esfera das tecnologias digitais e da cibercultura, a netnografia permite uma abordagem singular, contrapondo-se a quaisquer equívocos, capazes de confundi-la com uma mera transposição da etnografia face a face para a comunicação mediada por computador (HINE, 2005; BRAGA, 2007; AMARAL; NATAL; VIANA, 2009; BENETTI, 2010). Aspectos relacionados às relações sociais no espaço *on-line*, noções de espaço e território, bem como a própria presença do pesquisador no campo da pesquisa, e seus contornos éticos, não conseguem ser contemplados em modelos tradicionais de pesquisa etnográfica, como seria o caso de uma transposição. Para Kozinets, a etnografia é distinta de outras pesquisas na internet pois “[...]oferece, sob a rubrica de um único termo, um conjunto rigoroso de diretrizes para a realização de etnografia mediada por computador e também, de maneira importante, sua integração com outras formas de pesquisa cultural” (KOZINETZ, 2014, p. 23)

Assim, parte-se de uma premissa que concebe a realidade determinada pelas relações virtuais, enquanto um *corpus* específico de análise. Desta forma, procurou-se compreender a constituição dos sentidos sociais, particularmente daqueles que se remetem à configuração docente na dinâmica do Facebook, sendo este o campo de investigação.

Já o olhar sobre as mensagens comunicadas por meio das postagens, entrevistas, respostas dos questionários e outros dados que foram se constituindo como relevantes durante a pesquisa, motivou a perspectiva da análise de conteúdo, por se tratar de um conjunto de técnicas utilizadas para analisar o campo das comunicações e seus conteúdos (BARDIN, 2016), que tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações (BERELSON apud BARDIN, 2016, p. 42).

Uma das reflexões a serem destacadas na análise de Bardin, e com a qual se alinha a presente investigação, diz respeito à pluralidade de métodos relativos à análise de conteúdo, envolvendo a flexibilidade da técnica de pesquisa, bem como a seu aspecto empírico, podendo ser reinventada ao longo do processo. Assim, tal concepção resulta em um esforço histórico constante na tentativa de interpretar as

mensagens e comunicações sociais. Assim, como destaca a autora, procura-se desvelar o conteúdo manifesto nas mensagens, superando as incertezas (BARDIN, 2016).

Além disso, o olhar sobre as respostas dadas pelos professores nos formulários e entrevistas tornou necessária uma observação atenta à questão dos discursos emitidos, para além da aparente “transparência” do texto, de sua literalidade (ORLANDI, 1994). Com isso, a investigação trilhou o percurso no sentido de restituir certa opacidade ao texto (PÊCHEUX apud ORLANDI, 1994), ao procurar compreender a dinâmica estabelecida pelos sentidos e imagens docentes constituídas pelos próprios professores no atual contexto (ORLANDI, 2003), já que “[...] ao significar, o sujeito se significa” (ORLANDI, 1994, p. 55).

Partindo-se do reconhecimento da “[...] ambiguidade radical do discurso, que revela ao mesmo tempo que mascara” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 37), procurou-se compreender a linguagem a partir de uma condição histórica – e identitária – entre sujeitos e a realidade experienciada culturalmente. Para tanto, concebe-se a questão das mediações comunicativas da cultura, em particular a partir do conceito de mediação desenvolvido pelo pesquisador espanhol Jesús Martín-Barbero (1997, 2004, 2006, 2008, 2014) que, radicado na Colômbia, empreende um esforço investigativo para compreender os fenômenos comunicacionais latino-americanos.

Destarte, o conceito de mediação, ou as mediações, de modo plural, “[...] é um conceito síntese, que capta a comunicação social a partir de seus nexos, dos lugares a partir dos quais se torna possível identificar a interação entre o espaço da produção e do consumo” (OROFINO, 2006, p. 55).

A inserção da pesquisadora, proporcionada pela perspectiva acadêmica e, sobretudo, a partir do olhar, construído socialmente em anos de docência na educação básica, faz com que se lance mão da subjetividade e, ainda que se busque o rigor no tratamento dos dados, saiba o quanto é possível oscilar entre os “[...] polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade”, como salienta Bardin (2016, p. 15). Assim, sem desconsiderar tal probabilidade, busca-se o esforço metodológico que garanta a integridade da investigação, o compromisso ético e o máximo respeito a todos os sujeitos que colaboraram com esta investigação.

5.1 O CONTEXTO: QUEM SÃO OS PROFESSORES PESQUISADOS?

Para compreender a relação entre os elementos da profissionalidade e sua presença nas redes sociais na internet, selecionou-se o Facebook, conforme tem-se visto nesta pesquisa, por se constituir como um dos maiores sites de redes sociais atualmente⁷⁵ e, sobretudo, por ter sido o site de redes sociais mais citado por professores, durante as formações continuadas para uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs), realizadas junto a professores da educação básica no estado do Paraná.

O tema surgiu de discussões presentes em encontros de formação continuada e em conversas informais entre colegas de profissão, quando eram frequentes as dúvidas a respeito da adequação do posicionamento do professor diante das redes sociais. O que se evidenciava, naqueles momentos, era uma extrema preocupação com a maneira como o professor poderia ou deveria se apresentar ou se expor em uma rede social.

Mais do que uma questão de cunho subjetivo – o “*eu- sujeito-na-rede*” – surgia um dilema em relação ao papel do professor quanto ao uso da rede social – o “*eu-professor-na-rede*” – e o que parecia o simples uso de uma conexão social, revelava-se como uma questão complexa acerca da constituição e do *ethos* docente, e sua legitimação diante da exposição nas redes sociais digitais. Evidenciava-se, assim, um problema permeado por questões éticas, epistemológicas e ontológicas acerca do “ser” professor nos dias atuais, tempos de interculturalidade, hibridismos culturais e virtualidades que, reais, potencializam a reconfiguração das relações interpessoais no mundo da cibercultura.

Exposição, preservação da vida pessoal, privacidade, compartilhamento de ideias, informações e sentimentos, são algumas das questões derivadas. Identifica-se

⁷⁵ Conforme dados de *social networks* dos sites <www.iredes.es> e <<http://vincos.it/world-map-of-social-networks/>>. Durante determinado período em que esta pesquisa foi realizada, no ano de 2016, o Facebook encontrava-se muito próximo de atingir a marca de 2 bilhões de usuários ativos mensais, superando a marca 1 bilhão de usuários *mobile*. Disponível em: <<http://idgnow.com.br/internet/2016/11/03/facebook-registra-receita-de-us-7-1-bilhoes-e-ve-lucro-disparar-165/>>. Acesso em 18 mai. 2016. Finalmente, em junho de 2017, conforme já destacado anteriormente, o Facebook atingiu a meta, chegando a 2 bilhões de usuários.

a dimensão da profissionalidade, em relação à subjetividade e à vida pessoal, e ténue fronteira entre os aspectos do público e do privado.

Tais inquietações, por parte de pessoas que representam a categoria docente, são justificáveis. Como já apontado por diferentes pesquisadores, ao longo desta investigação, a docência apresenta-se fortemente carregada de um componente ético e traz consigo questões como a politização, o compromisso social, em seu aspecto coletivo, comunitário, dentre outras, que se encontram na essência de suas reflexões. Conforme salienta Silva (1997, p.163):

A docência lida com um dos aspectos mais delicados do ser humano, o carácter. O professor age junto dos alunos por forma a que eles adquiram hábitos, costumes, valores. Por forma a que fortaleçam o carácter, se tornem pessoas que orientem a sua vida para o bem. A educação é um dos factores de formação da consciência moral, que se pretende autónoma e livre.

Diante dos elementos que assinalam aspectos da profissionalidade docente, indaga-se sobre sua possível presença no contexto das redes sociais. Em caso afirmativo, consequentemente, procura-se analisar como tais aspectos se constituem nas redes sociais digitais.

5.2 O PERFIL DOS PROFESSORES DO PARANÁ

Iniciou-se a pesquisa com um questionário, composto por questões abertas e fechadas e desenvolvido por meio da ferramenta “Formulários” do Google Drive.

O questionário foi estruturado em três partes. Na primeira parte, buscou-se caracterizar o perfil do professor, procurando saber quem é e quais suas condições de vida e trabalho. A segunda parte focou-se na relação que o professor mantém com a internet e com as tecnologias de modo geral. Por fim, em um terceiro momento, analisaram-se as relações estabelecidas entre os professores e as redes sociais digitais, particularmente, em sua relação com o *Facebook*.

Para que se pudesse atingir um número significativo de professores (as), particularmente de usuários (as) da internet e da rede social, optou-se inicialmente por compartilhar o questionário no Facebook, na página da pesquisadora⁷⁶ e

⁷⁶ <https://www.facebook.com/selma.bonifacio.9>

compartilhada na página do grupo *Professores do Paraná*. O questionário foi disponibilizado entre os dias 12 e 27 de maio de 2016, obteve-se um total de 102 respostas completas e 2 corrompidas por espaços em branco e que, por isso, não foram contabilizadas e utilizadas na pesquisa.

Concomitantemente, entre os dias 19 de maio e 09 de junho de 2016, foi encaminhado, por meio da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, o *link* do formulário via *e-mail* institucional (@seed.pr.gov.br), tornando-o acessível aos docentes da rede estadual de educação. Por este encaminhamento, foi recebido um total de 1503 respostas válidas. No formulário disponibilizado aos professores via e-mail (APÊNDICE D), inseriu-se o campo “*Utiliza o Facebook?*”, desnecessário ao formulário postado no grupo dos *Professores do Paraná* e compartilhado em outras páginas e perfis.

FIGURA 7 - POSTAGEM SOLICITANDO A PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA PÁGINA "PROFESSORES DO PARANÁ"



FONTE: A autora (2016).

Inicialmente, procurou-se identificar as regiões em que vivem os professores que participaram do questionário. Assim, uma das questões era o “*Domicílio de residência*”, de acordo com as mesorregiões paranaenses⁷⁷.

FIGURA 8 - DIVISÃO DO ESTADO DO PARANÁ EM MESORREGIÕES



FONTE: Galeria de imagens da Secretaria da Educação do Paraná. Disponível em: http://www.geografia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/uploads/8/normal_1416318145mapa_parana_mesorregioes.png (2016).

A partir do formulário enviado, participaram professores(as) das diferentes regiões do estado do Paraná, sendo predominantemente da Capital e municípios vizinhos, que constituem a região metropolitana de Curitiba, conforme pode ser identificado na tabela a seguir. (TABELA 2).

TABELA 2 - REGIÃO DE RESIDÊNCIA DOS PROFESSORES

Centro-Oriental	067
Centro-Sul	147
Noroeste	158
Norte Central	154
Norte Pioneiro	142
Oeste	205
Região Metropolitana	346
Sudeste	080
Sudoeste	129
Reside em outro estado	009

FONTE: A autora (2016).

⁷⁷ Segundo critérios desenvolvidos pelos Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Com relação ao nível de atuação, de modo geral, o professor paranaense que constitui o segmento selecionado na pesquisa, ministra aula em diferentes níveis de ensino, na Educação Básica, no Ensino Fundamental anos iniciais, anos finais e Ensino Médio⁷⁸. Dos respondentes que atuam na Educação Básica, 13% têm seu nível de atuação no Ensino Fundamental – anos iniciais – que corresponde do 1º ao 5º ano escolar. Já 71% dos respondentes mantêm seu nível de trabalho junto ao Ensino Fundamental – anos finais – correspondendo do 6º ao 9º ano. Profissionais que atuam no Ensino Médio representam 79% dos professores que participaram da pesquisa. Tal representatividade é indicativa do perfil docente predominante na rede estadual de educação do Paraná. A representação de professores que atuam no Ensino Superior e que participaram da pesquisa é de 6% do total.

5.2.1 A idade e o ciclo de vida dos professores – uma perspectiva

Ao se indagar sobre a idade de nossos professores e o tempo de trabalho por eles exercido, buscou-se identificar em que fase da vida se encontram, suas opções e olhares sobre o momento vivido. Com isso, procurou-se investigar se isso influencia ou não em sua decisão quanto ao uso das tecnologias e das redes sociais e se, por conta disso, há alguma identificação com a forma como veem o exercício docente e sua carreira no magistério. Para tanto, utilizou-se dos estudos de Michaël Huberman⁷⁹ (1992) e Patricia Sikes (1985) ao analisar as etapas percorridas pelos professores ao longo de sua vida e carreira. Evidentemente, tais estudos são contextualizados, e não dizem respeito, em sua totalidade, aos profissionais que compõem esta investigação.

⁷⁸ Com relação ao Ensino Fundamental, de 9 anos, tem-se as séries iniciais correspondendo do 1º ao 5º ano e as séries finais, do 6º ao 9º ano. Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação, 2.ed. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso 14 dez. 2017.

⁷⁹ Antes de se proceder com as análises, cabe salientar que no momento da aplicação do questionário não se considerou, preliminarmente, a abordagem de Huberman. Em razão disso, as questões acerca da faixa etária e o tempo de trabalho não foram pensadas ou divididas na perspectiva do autor, sobre o ciclo de vida dos professores. As questões propostas foram, então, adaptadas (TABELAS 3 e 4) de forma a possibilitar condições para a análise.

Dos professores que atenderam aos formulários publicados, com relação ao tempo de profissão na docência (TABELA 3) obteve-se, no total, 1604 respostas, sendo que 102 pessoas responderam ao formulário publicado no Facebook e 1503 responderam ao formulário enviado por e-mail.

TABELA 3 - TEMPO DE PROFISSÃO DOS PROFESSORES RESPONDENTES

Tempo de magistério	Professores que responderam ao formulário publicado no Facebook	Professores respondentes ao formulário disponibilizado por e-mail	Total
Menos de 1 ano	Não houve ocorrência	40	40
De 1 a 5 anos	14	149	163
De 6 a 10 anos	23	207	230
De 11 a 15 anos	20	268	288
De 16 a 20 anos	14	276	290
De 21 a 25 anos	17	292	309
Mais de 25 anos de magistério	13	271	284
Total	101	1503	1604

FONTE: A autora (2016).

Com relação à faixa etária (TABELA 4), obtiveram-se 1605 respostas, sendo 102 participações no formulário do Facebook e 1503 no formulário disponibilizado por e-mail.

TABELA 4 - FAIXA ETÁRIA DOS PROFESSORES RESPONDENTES.

Idade	Professores que responderam ao formulário publicado no Facebook	Professores respondentes ao formulário disponibilizado por e-mail:	Total
Menos de 20 anos	01	02	03
De 21 a 30 anos	17	141	158
De 31 a 40 anos	41	399	440
De 41 a 50 anos	23	577	600
De 51 a 60 anos	20	342	362
Mais de 60 anos	Não houve	42	42
Total	102	1503	1605

FONTE: A autora (2016).

A abordagem de Huberman e Sikes tem por objetivo identificar a imagem que os professores têm acerca de si mesmos, a percepção sobre o seu trabalho e a relação construída com os alunos nos diferentes momentos da docência, além de saber se há, de fato, uma possível aquisição da chamada competência ao longo dos anos, bem como o nível de satisfação, crise, desgastes ou cansaço gerados no fim da carreira.

Segundo Super (apud Huberman, 1992), é possível delimitar uma série de sequências percorridas por diferentes indivíduos, em uma mesma ou em diferentes profissões. Os estudos e resultados obtidos demonstram que boa parte dos indivíduos, ou mesmo a maioria, atravessam certas fases em determinados períodos de sua vida profissional. Por outro lado, salienta-se que tais etapas não dizem respeito a todos os indivíduos, de forma homogênea e generalizada, nem podem ser analisadas de um ponto de vista linear, mas como um processo com possíveis “[...] patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidade” (HUBERMAN, 1992, p. 38). Assim, não se pretende lançar mão de esquemas que aprisionem as particularidades docentes, mas apenas como um instrumento que, balizado em estudos teóricos e empíricos, apontem possibilidades de análise das condições docentes aqui delineadas.

De acordo com as respostas obtidas houve uma média de 203 professores com até cinco anos de docência (TABELA 3), o que se caracteriza como fase inicial, ou *entrada na carreira*. Na perspectiva de Huberman, tal período encontra-se caracterizado pelos três primeiros anos de trabalho e pode ser analisado a partir de dois elementos: o aspecto da “*sobrevivência*” e o da “*descoberta*”.

A “*sobrevivência*” diz respeito ao choque do real, em que o indivíduo vivencia a disparidade entre o idealismo do início da carreira e as dificuldades concretas vividas cotidianamente. Já a “*descoberta*” está relacionada ao entusiasmo inicial, quando o indivíduo se percebe como parte de um processo, grupo de trabalho ou cenário, sentindo-se responsável pelo momento, alunos, turma e assim sucessivamente. A literatura consagrada sobre o tema relata a possibilidade de os dois aspectos (*sobrevivência* e *descoberta*) coexistirem, de modo interdependente. Há, ainda, indivíduos que vivenciam outras sensações, ou que apresentam características como a *frustração*, a *indiferença* (a qual Huberman também chama de *Quanto-pior-melhor*) ou ainda a *serenidade* diante do mundo do trabalho.

Nos anos seguintes, de 4 a 6 anos de experiência, a fase da exploração atinge um outro momento que pode ser chamado de “comprometimento definitivo” ou “*fase de estabilização*”, quando o professor se assume e se reconhece, de forma subjetiva, ou a partir dos olhares dos demais. Como afirma Huberman, é um momento difícil, pois implica em uma escolha e uma renúncia, e está intimamente ligado a um sentimento de “competência pedagógica crescente” (HUBERMAN, 1992, p. 40), a uma questão de pertencimento a uma categoria profissional e certa libertação ou autonomia com relação às amarras anteriores, como a formação escolar, a inexperiência, dentre outras. Nesta fase, a questão da sobrevivência se desloca para uma preocupação com os objetivos e resultados do trabalho docente. O professor, de modo geral, torna-se mais flexível, e o domínio pedagógico pode gerar alguns “temas colaterais” como gerando maior prazer e certo senso de humor.

Grande parte dos professores que responderam ao formulário encontra-se na fase da *consolidação* ou permanência na carreira (na fase que vai dos 7 aos 25 anos) e é caracterizada por Huberman como a fase da “*diversificação*” e “*experimentação*”. Para o pesquisador, nesta fase, o professor: “[...] não fica em conformidade, apenas, com o que aprendeu até esse período, pois sente a necessidade de levantar questionamentos e reflexões acerca das novas tecnologias, valores éticos e morais do grupo, práticas pedagógicas, entre outros”. (HUBERMAN, 1992, p. 40). Nesta perspectiva, o autor acredita haver uma ação mais individual, quando o professor e a professora buscam novas experiências, diversificar os materiais e métodos de avaliação, as sequências de trabalho e conteúdos.

Dentre os 101 profissionais que participaram do formulário disponibilizado no Facebook, a maior parte tem entre 6 e 10 anos de ofício docente. O tempo de trabalho é maior entre os profissionais que participaram da pesquisa a partir do *link* enviado por *e-mail*. De 1503 respondentes, a maioria tem entre 21 a 25 anos de magistério e, em seguida, são professores com tempo entre 16 e 20 anos de carreira. Ou seja, a maior parte dos professores desta categoria está entre 16 e 25 anos de trabalho docente, o que, segundo Huberman, caracterizaria a fase da diversificação ou experimentação, marcada pela necessidade de mudanças, dinamismo e reflexões constantes com relação ao trabalho, pela busca de promoções a ascensão profissional, ou ainda, passando pelo desencanto e crise diante da carreira escolhida.

A ação docente na fase de *diversificação* mostra-se, com frequência, mais estimulante, os professores utilizam-se de maior dinamismo e apresentam uma motivação que se configura até mesmo por maior ambição pessoal (busca por prestígio, reforço de autoridade). Segundo Cooper (1982 apud HUBERMAN, 1992, p. 42):

Durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projectos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência. (COOPER, 1982, apud HUBERMAN, 1992, p. 42)⁸⁰.

Os estudos de Huberman assinalam que a fase da *diversificação* pode ceder lugar a outros casos, em que o docente se põe em questão, refletindo sobre o seu cotidiano e a permanência na educação. Para alguns, é acompanhada uma sensação de rotina e, mesmo, certo desencanto face aos insucessos decorrentes das experiências vividas e a monotonia do trabalho, sem inovações ou desafios que sejam, verdadeiramente, significativos.

A fase do “meio da carreira” diz respeito aos profissionais que apresentam de 35 a 50 anos de vida, ou 15 a 25 anos de profissão. Dos professores que participaram da presente pesquisa, uma significativa parcela encontra-se na faixa etária que representa a fase do meio da carreira. É o momento em que se faz um balanço sobre a carreira e a vida profissional. Segundo Huberman (1992, p. 43):

Pôr-se em questão corresponderia a uma fase – ou várias fases – “arquetípica(s)” da vida, durante a(s) qual (quais) as pessoas examinam o que terão feito de sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso.

Neste sentido, cabe destacar que, ainda de acordo com os estudos realizados, há indicação de que homens e mulheres sentem e vivem tais momentos de forma distinta. Grosso modo, o questionamento ocorre antes e de forma mais acentuada, entre os homens. As pesquisas de Prick (apud Huberman) revelam que o período de crise entre os homens costuma ocorrer entre os 36 e 55 anos e está relacionado à progressão na carreira.

⁸⁰ Manteve-se a grafia original.

Pôde-se identificar alguns aspectos comuns dentre os participantes desta pesquisa⁸¹, relacionando a escolha do magistério a questões de sobrevivência e carreira e uma consciência de adequação, qualificação e, mesmo, o que alguns consideram como vocação para a docência.

Segundo relata o professor Lourenço⁸² com relação à escolha da docência: “Primeiro foi por necessidade e como segunda opção de carreira, depois gostei da profissão, fui estudando, aperfeiçoando, passando em concursos e hoje não me vejo fazendo outra coisa.” Na mesma linha, tem-se o caso do professor Everton⁸³ que afirma ter entrado na profissão:

[...] por necessidade de ter uma ocupação, um trabalho e garantir minha subsistência. Por fim, estando dentro do ambiente escolar, reconheço a vocação.
Você se dá conta de que mesmo não se sentindo à vontade no que faz, no decorrer dos anos percebe que o que faz revela uma competência ou uma vocação profissional. É como alguém que não gosta de cozinhar, mas depois aprende e o faz bem.

Observa-se que, em ambos os casos, os professores descrevem certa adequação à carreira pela qual optaram. No segundo caso entretanto, fica evidente que a qualificação para o trabalho não se encontra diretamente relacionada a uma relação afetiva, mas a certa consciência de se fazer bem, ter “aptidão” para o ofício, conforme destacam alguns dos participantes.

Também para Bernadete⁸⁴, o que a fez escolher a profissão: “Foram as circunstâncias da época, mas hoje sinto-me feliz e realizada”. Novamente, o contexto social se insere como fator determinante na a escolha do ofício docente. A questão da felicidade e da realização, como salienta a professora Bernadete, enfatiza o “aprender a gostar” e o encontro de um espaço de integração e segurança no exercício da docência.

⁸¹ Ressalta-se a opção de utilizar, nesta pesquisa, nomes que, em sua maioria, são fictícios, e cuja finalidade é preservar a integridade e o anonimato dos participantes do estudo. Exceção feita a alguns colegas que permitiram ou optaram, por diferentes razões, pelo uso de seus verdadeiros nomes.

⁸² O professor atua em município da região metropolitana de Curitiba, tem idade entre 45-50 anos de idade, e tempo de carreira de 15-20 anos de profissão.

⁸³ Professor atuante na cidade de Curitiba, com 15-20 anos de trabalho docente e idade correspondente a 45-50 anos.

⁸⁴ Professora, do norte pioneiro, com idade entre 45-50 anos e 15-20 anos de profissão.

Os estudos apontados revelam que, entre as mulheres, a fase destacada ocorre, normalmente, a partir dos 39 anos e dura até, por volta, de 45 anos de vida, com a crise se apresentando, com mais frequência, em relação às condições de trabalho.

Ao se levar em conta aspectos locais, considera-se também esta condição já que, não raramente, a mulher, professora, tem condições de trabalho historicamente adversas, conforme já relatado anteriormente, sobrecarregando-se com uma jornada de trabalho maior, sendo-lhe atribuída boa parte dos trabalhos domésticos, educação dos filhos, cuidado com os idosos, pessoas com deficiência, dentre outros serviços não remunerados⁸⁵.

A fase da *serenidade* e do *distanciamento afetivo* encontra-se relacionada aos professores com 25-35 anos de trabalho docente e entre 45-55 anos de idade, aproximadamente. É a quarta fase no ciclo de vida dos professores e indica, de modo geral, uma serenidade de quem já passou por muitas experiências, conhecendo a realidade de forma objetiva e sabendo, de modo geral, como responder às situações imprevistas.

Os professores, na fase que corresponde à serenidade ou distanciamento, estão menos sensibilizados ou vulneráveis frente às opiniões e avaliações alheias e, se de um lado não trazem consigo o entusiasmo do início da carreira, de outro, conseguem agir com mais autoconfiança e aceitação. Há uma sensível redução do investimento pessoal e, em contrapartida, utiliza-se de maior tolerância. Uma das professoras participantes da pesquisa, Maria da Luz, professora da região oeste do estado, com mais de 25 anos de magistério, refere-se à escolha da profissão e permanência por ter sido: “[...] a primeira oportunidade de emprego que surgiu” e, em seguida, atribui a permanência à “[...] subsistência e carreira profissional”. Neste caso, a falta de outras possibilidades e a realidade objetiva apresentam-se como determinantes ou relevantes para a inserção na docência.

⁸⁵ Sobre isso, consultar o estudo “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – 1995 a 2015, O estudo foi realizado por Natália Fontoura e Marcela Torres Rezende, especialistas em políticas públicas e gestão governamental, Joana Mostafa, técnica de Planejamento e Pesquisa do Ipea, e Ana Laura Lobato, bolsista do Programa de Pesquisa para o Desenvolvimento Nacional – PNPD da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc) do Ipea. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf>. Acesso 06 set. 2017.

As *lamentações* ou o *conservantismo*, em alguns casos, podem suceder a fase da serenidade. Para Huberman, os professores que se encontram neste estágio, entre 50-60 anos, de modo geral, poderiam se queixar das condições dos alunos, da falta de disciplina, da política educacional e da falta de empenho e compromisso dos colegas mais jovens⁸⁶.

O *desinvestimento* corresponde ao final da carreira e mostra, de modo geral, que os professores passam a desinvestir na carreira docente, dedicando maior tempo a si mesmos e a outros aspectos de suas vidas que não a profissional. Os professores estariam menos envolvidos e menos predispostos a entrar em questões polêmicas ou envolvendo reformas, já que buscam encerrar a carreira sem grandes contratempos.

Com relação à faixa etária (TABELA 4) a maior parte dos profissionais que participaram do formulário disponibilizado no Facebook encontra-se entre 31 a 40 anos de vida, enquanto os professores que participaram da pesquisa por *e-mail*, em sua maioria, está entre 41 e 50 anos. Entre os mais jovens, fizeram-se presentes, respectivamente, 01 e 02 professores com menos de 20 anos de idade, no formulário disponibilizado no Facebook e no questionário enviado por e-mail, respectivamente. Já entre os professores com maior idade, tivemos 42 professores com mais de 60 anos. Não tivemos professores nesta faixa etária, entre os que responderam no formulário pelo Facebook.

Sikes (apud MARCELO GARCÍA, 1999) identifica cinco fases pelas quais passa o professor e que estão relacionadas à sua faixa etária (ROLLS *and* PLAUBORG, 2009). Os professores mais jovens, situados entre os 21 e 28 anos, encontram-se em uma fase de exploração e conhecimento da vida adulta. É o momento da socialização e da descoberta das regras do espaço escolar. Em comum com Huberman, Sikes destaca a questão do choque pelo qual passam os jovens professores, diante dos desafios encontrados com o início da profissão. Para Sikes, as principais preocupações destes docentes seriam as questões relacionadas ao domínio do conteúdo e a falta de disciplina dos alunos.

Em seguida, na faixa de idade entre 28 e 33 anos, é a chamada *fase de transição (dos 30 anos)*. Os professores, nesta fase, teriam o ensino como uma de

⁸⁶ Há que se considerar, no contexto brasileiro, as condições concretas que se apresentam e que, indubitavelmente, influenciariam as narrativas docentes. Tal registro na presente investigação, pode ser corroborado por postagens e publicações no Facebook, como se verá ao longo do capítulo 5.

suas grandes preocupações, e não mais a questão do conteúdo, como na fase anterior. É um momento da tomada de decisões, em que o profissional opta ou não pela permanência na docência. De acordo com Rolls *and* Plauborg (2009, p. 17):

[...] aqueles que decidem assumir o compromisso com o ensino consideram-se suficientemente experientes para assumir tarefas que exigem maior grau de responsabilidade, e isto, combinado com o fato de que muitos iniciam uma família, e assim, necessitam de uma renda maior, significa que o desejo por uma promoção representa um papel cada vez mais importante⁸⁷. (Tradução nossa).

Neste entorno, os professores com idade entre 30 e 40 anos, são portadores de grande capacidade física e intelectual, com mais autoconfiança, energia para o trabalho e busca pela competência e mesmo promoções pessoais. É a fase de estabelecimento na carreira⁸⁸. Evidenciam-se, nesta perspectiva, as semelhanças com as pesquisas desenvolvidas por Huberman. Para Sikes, contudo, há questões que são fundamentais e estão diretamente ligadas à relação de gênero.

Sikes identificou a quantidade de mulheres que deixavam a carreira em segundo plano, para se concentrar nas questões de família e maternidade. Assim, enquanto os homens buscavam a promoção na carreira e o reconhecimento profissional por seus colegas, a mulher com filhos passava a se focar nos aspectos familiares, assumindo, com isso, uma atitude mais maternal, com relação à docência.

Outra questão a ser apontada com relação aos professores na faixa de idade entre 37 e 45 anos, é o fato de muitos entrarem em crise diante da vulnerabilidade frente à ambição e necessidade de promoção na carreira. Por outro lado, Sikes destaca a relação forte que se estabelece nesta fase, com relação ao aspecto moral da docência. Para Rolls *and* Plauborg (2009, p. 20): “[...] é um período em que os professores têm um elevado trabalho moral. Os professores agora também são considerados como autoridades, atuando como modelos e estabelecendo os padrões de como o trabalho de professor deve ser realizado”⁸⁹. (Tradução nossa)

⁸⁷ “[...] those who decide to make the commitment to teaching consider themselves sufficiently experienced to take on tasks that require a greater degree of responsibility, and this, combined with the fact that many start a family and therefore need a higher income, means that the desire for promotion plays an increasingly prominent role”.

⁸⁸ “settling down” (ROLLS and PLAUBORG, 2009, p.18).

⁸⁹ “[...] it is also a period where teachers have a high work morale. Teachers are also by now often regarded as staffroom authorities, acting as role models and setting the standards for how the job as teacher should be performed.”

A quarta fase identificada por Sikes é a dos professores entre 40 e 50-55 anos. Nesta fase, que pode ser considerada como de acomodação, muitos professores já estão adaptados à rotina escolar. Alguns assumem novos papéis e lideranças, como a diretoria da escola ou outra função de comando. Outros podem desenvolver um descrédito pela não adaptação ao cotidiano escolar, tornando-se amargurados, céticos ou cínicos (MARCELO GARCÍA, 1999, p.63).

Por fim, a fase estudada por Sikes entre os 50-55 anos, corresponde à jubilação ou aposentadoria. Nos estudos do referido pesquisador, os professores, nesta fase, procuram ser mais tolerantes com relação à disciplina e às exigências para com os alunos. Também aqui podemos identificar semelhanças com o trabalho desenvolvido por Huberman.

As pesquisas apresentadas por Huberman e Sikes, assinalam a relação entre as fases pelas quais passa o professor com a constituição de uma identidade, que se forma coletiva e socialmente, mas também se concretiza de modo individual. Decorre daí a ênfase na importância da relativização destas questões, posto que há outros aspectos a serem considerados. Assim, é possível traçar determinados perfis que, todavia, não dizem respeito à totalidade dos sujeitos e grupos sociais, e tampouco a todos, nos mesmos momentos de vida e trabalho.

TABELA 5 - FAIXA ETÁRIA DOS PROFESSORES RESPONDENTES

Idade	Professores que responderam ao formulário publicado no Facebook	Professores respondentes ao formulário disponibilizado por e-mail:	Total
Menos de 20 anos	01	02	03
De 21 a 30 anos	17	141	158
De 31 a 40 anos	41	399	440
De 41 a 50 anos	23	577	600
De 51 a 60 anos	20	342	362
Mais de 60 anos	Não houve	42	42
Total	102	1503	1605

FONTE: A autora (2016)

5.2.2 A pesquisa e a feminização docente

Do total de docentes que responderam aos formulários, cerca de 75% correspondem ao público feminino⁹⁰. Esse dado corrobora elementos que assinalam a representativa presença da mulher no exercício do magistério, e a histórica feminização da docência (VAILLANT, 2006), ocorrida, sobretudo, a partir da segunda metade do século XIX (NÓVOA, 1995; CAMPOS, 2002). Acima de tudo, essa perspectiva lança um olhar sobre a questão de gênero no contexto da educação, tal como assinala Louro (2003, p. 89): “O que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais do masculino e feminino”.

A conformação deste contexto social pode ser ancorada na análise de Vianna (2002), ao relacionar o processo de feminização do magistério no Brasil à expansão do ensino público primário nas últimas décadas do século XIX, quando então foi permitido à mulher o exercício da docência. No século XX, já nas décadas de 1920 e 1930, a presença da mulher ganha cada vez maior vulto até se tornar ampla maioria no quadro da escola elementar. Assim, não nos é possível refletir sobre a construção de uma identidade e profissionalidade docente sem compreender a importância da mulher neste quadro social.

Explicações que justificariam este cenário são trazidas por autores como Campos (2002) e Demartini e Antunes (1993), ao destacar a expansão das escolas públicas e a urbanização que passou a empregar a força de trabalho masculina em outros setores sociais, tornando necessária a inserção da mulher no magistério. Além disso, por questões morais daquele período, a educação das meninas deveria ser realizada apenas por mulheres (JESUS, 2009, p.21).

Paulatinamente, o magistério passa a ser visto como um ofício de menor valor, cuja renda seria percebida apenas como complementar a outra fonte principal de rendimento, normalmente a da mão de obra masculina. Além da perda do prestígio social e da baixa remuneração, aspectos como a vocação e o cuidado para com o

⁹⁰ Dos professores que responderam ao formulário compartilhado pelo Facebook, 75,5% eram mulheres. O formulário que foi encaminhado por e-mail, apresentou uma participação do público feminino de 74,8%.

outro – concebidos como atributos eminentemente femininos – conformariam a construção de um ideário relativo ao exercício da docência, conforme aponta Hypolito (2003, p.55-56):

A proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe: as “habilidades” femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer a profissão[...]

Considera-se, entretanto, que, ainda que essas informações possibilitem a construção de uma análise da perspectiva histórica de gênero, a presença da mulher no magistério não pode ser reduzida a uma naturalização do “ser mulher”. Sua presença, suas escolhas e subjetividades podem refletir outros elementos, frutos da cultura e da complexidade histórica vivenciada por determinado segmento social.

TABELA 6 - GÊNERO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Gênero	Professores que responderam ao formulário publicado no Facebook	Professores respondentes ao formulário disponibilizado por e-mail:	Total
Feminino	77	1124	1201
Masculino	25	0379	404
Total	102	1503	1605

FONTE: A autora (2016).

5.2.3 A formação dos professores do Paraná

Nos formulários, perguntou-se sobre o processo de formação e a titulação obtida pelos professores participantes (TABELA 7).

Dos professores pesquisados, boa parte possui a formação ao exercício profissional, com as indicações referentes ao ensino superior completo e pós-graduações, o que assinala uma busca pelo aperfeiçoamento e qualificação docente. De um total de 1605 profissionais, apenas 26 apresentam o ensino superior em curso ou incompleto. Por outro lado, 887 possuem especialização e 376 possuem a formação para o PDE, ou Programa de Desenvolvimento Educacional⁹¹, uma política

⁹¹ A respeito do PDE, consultar a Lei Complementar 130, de 14 de julho de 2010. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2>>.

pública do estado do Paraná, iniciada em 2010 e que procura aproximar e estabelecer o diálogo entre professores da educação básica e do ensino superior, por meio de formação teórico-prática orientada pelos orientadores das instituições de ensino superior.

Além da especialização e do PDE, que contempla o plano de carreira docente da Secretaria de Estado da Educação do Paraná⁹², tem-se, do total de respondentes, 182 professores com mestrado, 16 com doutorado e 08 com pós-doutorado. A formação *stricto sensu*, como aponta os indicadores, representa uma pequena parcela dos professores. A política pública educacional do estado do Paraná, no presente momento, não contempla o mestrado, doutorado e pós-doutorado no plano de carreira docente. Apesar disso, a permanência desses profissionais no quadro próprio da rede estadual de ensino, é reveladora, novamente, de um *ethos* docente, manifesto na busca pelo conhecimento e desenvolvimento profissional. Tal aspecto poderá ser identificado posteriormente, no capítulo cinco, por meio de postagens (FIGURA 36) dos professores no Facebook, no grupo Professores do Paraná.

TABELA 7 - TITULAÇÃO DOS PROFESSORES QUE RESPONDERAM AOS FORMULÁRIOS

Titulação	Professores que responderam ao formulário publicado no Facebook	Professores respondentes ao formulário disponibilizado por e-mail:	Total
Ensino superior em curso ou incompleto	03	23	26
Ensino superior completo	04	89	93
Especialização	49	838	887
MBA	03	14	17
PDE	16	360	376
Mestrado	23	159	182
Doutorado	04	12	16
Pós-Doutorado	Sem ocorrência	08	08
Total	102	1503	1605

FONTE: A autora (2016).

⁹² Para informações a respeito do plano de carreira dos professores do Paraná, consultar a Lei Complementar 103, de 15 de março de 2004. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1>>.

5.2.4 Os professores e a participação política

Outro elemento recorrente, no que se refere à profissionalidade docente, é o envolvimento do professor com aspectos que dizem respeito à política e à categoria. Com base nisso, indagou-se acerca da participação ou filiação do docente a algum sindicato ou associação de classe.

Obtiveram-se 1605 respostas (TABELA 8) das quais, 962 profissionais afirmam participar de alguma associação de classe ou sindicato, sendo que 876 destes participam ou são filiados à APP Sindicato⁹³. Possivelmente, tal resposta se deva ao perfil do público analisado, que é o professor ou professora do Paraná, especialmente o profissional das escolas estaduais e que, portanto, faz parte desta entidade sindical, majoritariamente.

TABELA 8 – PARTICIPAÇÃO OU FILIAÇÃO SINDICAL

Participação/ filiação sindical	Professores que responderam ao formulário publicado no Facebook	Professores respondentes ao formulário disponibilizado por e-mail:	Total
Participam	57	905	962
Não participam	45	598	643
Total	102	1503	1605

FONTE: A autora (2016).

Além da APP, foram citadas entidades como SISMMAC⁹⁴, ASPP⁹⁵ e Sindicato de Trabalhadores Rurais, dentre outros. Outro aspecto a ser destacado é a participação de alguns professores da APEOESP⁹⁶, pelo fato de morarem em São Paulo ou em regiões de fronteira com o estado. Para Arroyo (2000, p. 204):

A visão dos profissionais se alargou. Eles perceberam seu ofício, a educação, determinados por estruturas e lógicas extraescolares, mais globais [...]. Professores(as) de Educação Básica [...] que se formaram nos embates políticos, nas análises da realidade educativa e da realidade educativa e de suas vinculações com a realidade global [...]. Estão presentes nas

⁹³ APP Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. Historicamente a sigla APP, mantida até hoje, deve-se ao nome anterior: Associação dos Professores do Paraná.

⁹⁴ Sindicato do Magistério Municipal de Curitiba.

⁹⁵ Associação dos Servidores Públicos do Paraná.

⁹⁶ Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

formulações de políticas sociais e educativas, na gestão das cidades, das escolas, das redes, dos centros de aperfeiçoamento, das escolas sindicais, na liderança dos partidos, nos quadros das universidades, dos movimentos sociais[...].

Como salienta Arroyo, a participação política se revela na vida social de uma parcela dos docentes, manifestando o sentido de pertencimento e coletividade, consciência política ou ativismo, como relatou o professor Jonas⁹⁷, na resposta ao questionário, que atribui a escolha do ofício docente pela participação no movimento estudantil e gosto pelo ensino: “Militei no movimento estudantil e gosto de ensinar”, ou ainda à professora Elizete⁹⁸, que enfatiza uma dimensão social, ao se propor a: “Contribuir para a melhoria sócio educacional da minha região. Retribuir o que recebi.”

Por outro lado, no que tange à relação docente com a política de modo institucional (TABELA 9) identifica-se um número expressivo de professores que não participa de associações ou mesmo entidades de sua categoria.

Nesta mesma perspectiva, os professores foram questionados acerca de sua participação em organizações não governamentais, partidos políticos, cooperativas ou associações e entidades com tendências à coletividade e caráter social. Das 1605 respostas obtidas, apenas 308 responderam afirmativamente à participação em causas e organizações, como associações de moradores, conselhos de escola, voluntariados e igrejas. Tal fato destaca o engajamento social dos professores, fora do espaço escolar.

Talvez o quadro possa ser explicado, parcialmente, em razão da carga horária de trabalho vivenciada pelos professores, cuja média de trabalho, apenas em sala de aula, encontra-se entre 40 horas ou mais⁹⁹. Há que se levar em consideração aspectos como preparação de aulas, correção de provas e formação continuada, que acabam por tomar boa parte do tempo dito “livre” do professor.

Outra questão a ser considerada é o contexto político do momento, cujo fenômeno tem se agravado continuamente, caracterizado por reformas educacionais

⁹⁷ Professor de Língua Portuguesa, com faixa etária entre 41-50 anos, atuando na região metropolitana de Curitiba, com 15-20 anos de docência.

⁹⁸ Professora de disciplinas técnicas da região oeste do estado do Paraná, com idade entre 51-60 anos e entre 10 e 15 anos de docência.

⁹⁹ No questionário, dos 1605 professores, 994 afirmam trabalhar 40 horas em sala de aula e 252 extrapolam essa carga horária.

que têm, paulatinamente, extraído do professor fatores como a autonomia, consciência, ou *ethos* de classe e autorregulação, além da subtração profissional na tomada de decisões e participação de uma efetiva gestão democrática no âmbito escolar.

TABELA 9 - PARTICIPAÇÃO/FILIAÇÃO PARTIDÁRIA

Participação/ filiação política	Professores que responderam ao formulário publicado no Facebook	Professores respondentes ao formulário disponibilizado por e-mail:	Total
Participam	13	295	308
Não participam	89	1208	1297
Total	102	1503	1605

FONTE: A autora (2016).

5.3 O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Para a realização da análise dos dados obtidos, utilizou-se do software ATLAS.ti.7 e ATLAS.ti.8.0¹⁰⁰, com a inserção de dois formulários do *Google Drive* (*survey*), com perguntas abertas e fechadas, em um total de 1605 documentos válidos.

Com relação à análise dos conteúdos sobre os aspectos da profissionalidade docente, tinham-se apenas evidências do que seria uma forma de categorização apriorística, e que se baseava nos autores pesquisados. Com relação ao conceito de categoria, alinha-se a o pensamento de Marcuschi (2003), ao compreendê-la como resultado de um processo dinâmico de interlocuções, condicionada, sobretudo, socialmente. Conforme destaca Citelli (2012, p.20): “Como não há categorias naturais porque não existe um mundo naturalmente categorizado, é preciso criá-las, já que toda nossa expressão do mundo é mediada pelo conceito que se revela discursivamente”.

Desta forma, procurou-se adotar uma postura flexível, ao “ouvir” as categorias nas “falas” dos nossos professores. Compreende-se, neste sentido, que ao

¹⁰⁰ Disponível em: <<http://atlasti.com/>>.

comunicar, os sujeitos manifestam dialogicamente uma relação com o mundo. As práticas discursivas revelam construções socioculturais e constituições de sentido (BACCEGA, 1998; CITELLI, 2012; ORLANDI, 2003).

Com os documentos pesquisados, identificaram-se, nas respostas dos professores e professoras, os excertos, extratos ou citações (denominadas de *Quotations* no software ATLAS.ti)¹⁰¹ e que permitiram o agrupamento dos documentos de acordo com sua relação com a pesquisa.

Durante o estabelecimento das categorias, ou ainda dos rótulos, que consistiriam em perspectivas de análise, houve avanços e recuos. Inicialmente, e devido à grande quantidade de documentos, organizou-se uma determinada sequência, destacando poucos rótulos e tentando delimitar o processo de análise, particularmente com relação aos motivos que levaram o indivíduo a escolher a docência. À medida que se fazia a análise, entretanto, percebeu-se a necessidade de elevar o número de códigos, já que as respostas se apresentavam de formas diversas e com peculiaridades que não permitiam uma redução ou análise sob forma simplista. Inicialmente¹⁰², os documentos agrupados geraram as *Codes*. No software ATLAS.ti, segundo Frieze (2017):

Os códigos são rótulos que normalmente estão ligados a dados selecionados. Podem ser pensados como palavras-chave ou etiquetas [...]. Os códigos existem para rotular segmentos de dados. O código metodológico pode ser uma categoria, pode ser um tema, um atributo, uma propriedade, uma dimensão, um subcódigo¹⁰³[...] (tradução nossa).

De acordo com Creswell (2013), o processo de codificação (*coding*) diz respeito ainda, à separação dos textos, documentos, em dados que compõem pequenas categorias de informação dos itens a serem utilizados na pesquisa. No universo aqui pesquisado, com relação aos documentos que correspondem às

¹⁰¹ O software ATLAS.ti se caracteriza como um programa para análises qualitativas. Em função disso, possui termos próprios de seu sistema como *Memos*, *Codes*, *Quotations*, *Code groups* e outros, descritos e utilizados nesta investigação.

¹⁰² Reflexões feitas durante o percurso (*memos*), utilizando o software ATLAS.ti.

¹⁰³ “Codes are labels that usually are linked to selected pieces of data. You may also want to think of them as tags [...] The code is simply the object you use to label segments in your data. Methodological speaking a code can be a category, it can be a theme, it can be an attribute, a property, a dimension, a sub code...”¹⁰³ (FRIESE, 2017). Disponível em: <<http://atlasti.com/2017/03/16/make-best-codes-atlas-ti/>>. Acesso 12 jun. 2017.

respostas dos formulários, entrevistas e publicações do Facebook, há uma seleção do que será, efetivamente, utilizado neste momento. De acordo com a expectativa da pesquisa e as respostas dos professores, foram estabelecidos 30 (trinta) *Codes* (conforme o software ATLAS.ti) ou rótulos relacionados:

- a) Às razões pelas quais se tornou professor(a).
- b) Ao professor e à aceitação ou não de alunos à sua rede de amigos no Facebook, e por quais motivos adota tal posicionamento.
- c) Como o professor vê a relação entre o Facebook e a educação (sendo esta uma pergunta fechada).

O uso do *software* ATLAS.ti possibilita ações como nomear e agrupar os códigos ou *tags*¹⁰⁴, facilitando o trabalho na realização da pesquisa e potencializando o “tratamento, organização e sistematização dos dados” (SIMONIAN, 2009, p. 91). Por outro lado, conforme assinala Frieze (2017), é ao pesquisador que compete o encaminhamento metodológico, os processos de abstração e a elaboração dos códigos ou rótulos, bem como a forma como as relações passam a ser estabelecidas, de acordo com seus objetivos de pesquisa (Tradução livre)¹⁰⁵.

Assim, em razão da proposta apresentada, destacam-se as questões que são consideradas relevantes, e que deram origem aos dois *Code groups* – ou grupos de códigos, conforme apresentam-se na FIGURA 9.

Ainda com relação à mesma figura, ao lado direito, é possível identificar o número de ocorrências e respostas dadas. Os marcadores coloridos representam os agrupamentos segundo um mesmo código, sendo:

- 1) Em vermelho, as razões pelas quais se tornou professor(a): Aqui, procuravam-se os indicadores representativos da profissionalidade docente, na perspectiva do próprio(a) professor(a) participante.

¹⁰⁴ *Tag* (inglês) é aqui considerada como uma etiqueta ou um código a ser utilizado na categorização dos dados.

¹⁰⁵ “How you name them and on which level of abstraction you apply them is up to you. ATLAS.ti does not give further help in this matter, nor is there an intention to prescribe a certain way of coding. This is where methodological knowledge comes in, or at least some thoughts about how one wants to approach analysis.” (FRIESE, 2017). Disponível em: <<http://atlasti.com/2017/03/16/make-best-codes-atlas-ti/>>. Acesso 12 jun. 2017.

- 2) Em azul, aspectos relacionados ao Facebook: Com este código, a partir das respostas dos (das) professores(as) relacionadas à adição (ou não) de alunos no Facebook, analisaram-se critérios, buscando identificar relações entre o site de rede social e aspectos relativos à educação.
- 3) O marcador amarelo indica a associação de classe à qual pertence o professor. Ao longo da investigação, todavia, esta problematização ficou à margem da questão central enquanto se utilizava o *software*.

FIGURA 9 - CÓDIGOS E AGRUPAMENTOS CRIADOS

Name	Grounded
● Cite duas razões que o(a) levaram a se tornar professo...	1606
● Qual a razão de aceitar ou não alunos no Facebook?	972
● Amor pela profissão, pelo ensino	108
● Idealismo	85
● Vocaçã~	81
● Circunstâncias de vida~	80
● Justifique:~	79
● Gosto pela disciplina, pelo estudo e conhecimento	78
● Carreira	69
● Afinidade, amizade e maior conhecimento sobre o aluno	65
● Uso pedagógico e educativo	56
● Associação de classe	56
● Canal de comunicação e troca de ideias	53
● Influência e exemplos de familiares e amigos	52
● Aceito com critérios	43
● Privacidade~	40
● Vontade~	36
● Interação~	36
● Identificação com a docência	31
● Desejo por compartilhar saberes e conhecimentos	28
● Não vejo problema em adicioná-los	14
● Outros	10
● Aceito quando me enviam solicitação	6
● Não tenho interesse em adicioná-los. ou não uso o rec...	4
● Segurança	2
● Facilidade de passar no vestibular	2
● Dificuldade de interação com alunos~	1

FONTE: A autora (2017).

A partir da questão “*Cite duas razões que o(a) levaram a se tornar professor(a)*”, foram relacionados os valores, motivações e razões responsáveis pela escolha da docência, apontando a relação do indivíduo com o exercício de sua profissão. As respostas foram agrupadas e categorizadas (por ordem de ocorrência) conforme relação a seguir:

- 1) Amor (gosto) pela profissão, pelo ensino
- 2) Idealismo
- 3) Vocação
- 4) Contexto ou circunstâncias de vida
- 5) Gosto pela disciplina, estudo, conhecimento
- 6) Perspectiva de carreira
- 7) Influências e exemplos de outras pessoas
- 8) Vontade
- 9) Identificação com a docência
- 10) Interação e compartilhamento de saberes

Com relação às respostas obtidas, consideram-se as imagens trazidas pelos professores sobre seu ofício e que, por meio de seu próprio discurso, configuram-se como elementos povoados de crenças, ideologias e valores contextualizados historicamente (ORLANDI, 2017). Assim, a reflexão sobre a interface entre comunicação e discurso¹⁰⁶, embora não seja esta finalidade última da presente investigação, é algo a ser considerado, a fim de propiciar elementos para a análise das práticas discursivas dos professores. Como destaca Pêcheux¹⁰⁷ (apud OLLIARI; GALLO, 2005, p. 6):

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que a palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados.

¹⁰⁶ Segundo Orlandi (2009, p. 15): discurso é: “[...] palavra em movimento, prática de linguagem” e, em seu sentido mais amplo: “[...] como efeito de sentido entre locutores” (ORLANDI, 1999, p.52).

¹⁰⁷ (PÊCHEUX, 1997, p.160).

O fundamento do discurso presente nas arguições docentes pressupõe a comunicação, em uma trama permeada por ideais que se atualizam dinamicamente, e que resultam da construção de uma memória coletiva capaz de respaldar as ações dos sujeitos nas relações com os demais (BACCEGA, 2005). Com relação ao campo da comunicação, Baccega destaca que como esta: “[...] só se efetiva quando ela é apropriada e se torna fonte de outro discurso, na condição de enunciatário está presente a condição de enunciador. Ele é, portanto, enunciatário/enunciador.” (BACCEGA, 2005, p. 383).

Assim, é lícito pressupor que as respostas revelam dados subjetivos, oriundos de suas vivências, histórias de vida e dos valores construídos ao longo da vida e da carreira (NÓVOA, 1995b), e ainda, a emissão de premissas assentadas em referências exteriores. Salienta-se, portanto, a representação de elementos que conformam a profissionalidade sob o olhar do professor respondente. Sugere-se, em tais elementos, uma dada ambivalência, uma amálgama que resulta, por um lado, da ordem da afetividade, do idealismo que envolve a docência e, por outro, de aspectos cognitivos em que se busca a racionalização acerca de seu ofício, sua própria circunstância. Tal perspectiva encontra ressonância nos estudos apresentados por Tardif e Raymond (2000, p. 212-213), ao apresentar que os professores:

[...] falam, por exemplo, do conhecimento da matéria e do conhecimento relativo ao planejamento das aulas e à sua organização. Referem-se igualmente ao conhecimento dos grandes princípios educacionais e do sistema de ensino, tecendo comentários sobre os programas e livros didáticos, seu valor e sua utilidade. Salientam diversas habilidades e atitudes: gostar de trabalhar com jovens e crianças, ser capaz de seduzir a turma de alunos, dar provas de imaginação, partir da experiência dos alunos, ter uma personalidade atraente, desempenhar o seu papel de forma profissional sem deixar de ser autêntico, ser capaz de questionar a si mesmo. Enfim, os professores destacam bastante sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu “saber-ensinar”.

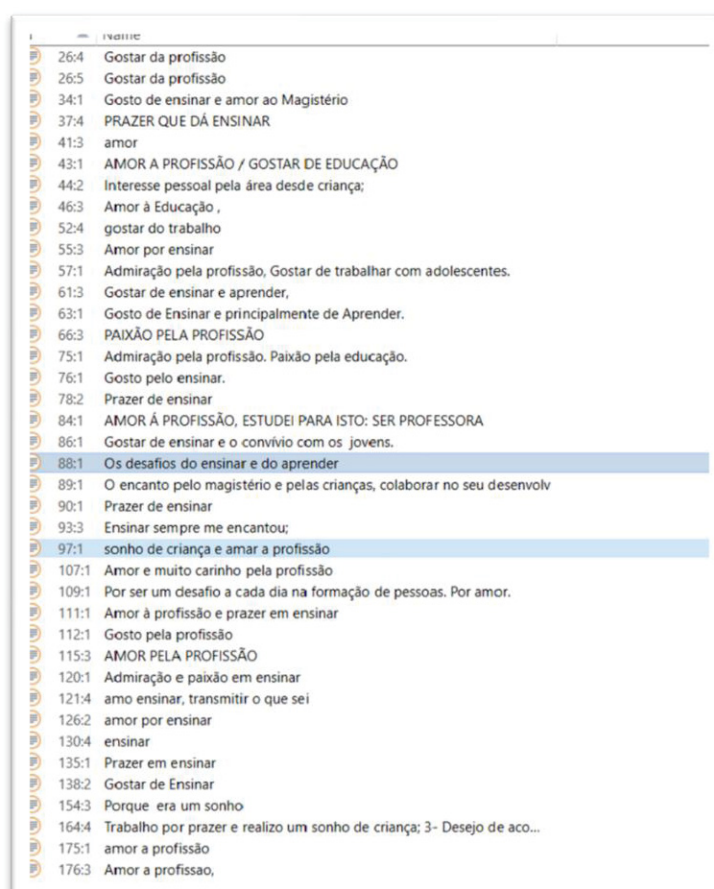
Ao apontar “O amor pela profissão, pelo ensino” (FIGURA 10) como a razão predominantemente referenciada pelos professores, identifica-se a forte presença da relação de afetos¹⁰⁸ para com a docência, com o aluno e a impressão ética que

¹⁰⁸ Utiliza-se, aqui, no sentido de “Impulso do ânimo [...] sentimento, amizade, amor, simpatia [...]”. Do verbo *afetar*, derivado do latim “*affecto + are*”: “almejar, esforçar-se por, aspirar a”. De acordo com o “Dicionário Priberam da Língua Portuguesa”. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/afeto>>. Acesso 18 dez. 2017.

envolve a profissão. Os trechos dos discursos aqui representados remetem a termos relacionados à afetividade, ao prazer, ao sonho e à relação com a aprendizagem, assinalando a sensibilidade na questão docente, assinala Tardif (2002, p.130):

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

FIGURA 10 - A DOCÊNCIA E A IDENTIFICAÇÃO AFETIVA



26:4	Gostar da profissão
26:5	Gostar da profissão
34:1	Gosto de ensinar e amor ao Magistério
37:4	PRAZER QUE DÁ ENSINAR
41:3	amor
43:1	AMOR A PROFISSÃO / GOSTAR DE EDUCAÇÃO
44:2	Interesse pessoal pela área desde criança;
46:3	Amor à Educação,
52:4	gostar do trabalho
55:3	Amor por ensinar
57:1	Admiração pela profissão, Gostar de trabalhar com adolescentes.
61:3	Gostar de ensinar e aprender,
63:1	Gosto de Ensinar e principalmente de Aprender.
66:3	PAIXÃO PELA PROFISSÃO
75:1	Admiração pela profissão. Paixão pela educação.
76:1	Gosto pelo ensinar.
78:2	Prazer de ensinar
84:1	AMOR À PROFISSÃO, ESTUDEI PARA ISTO: SER PROFESSORA
86:1	Gostar de ensinar e o convívio com os jovens.
88:1	Os desafios do ensinar e do aprender
89:1	O encanto pelo magistério e pelas crianças, colaborar no seu desenvolv
90:1	Prazer de ensinar
93:3	Ensinar sempre me encantou;
97:1	sonho de criança e amar a profissão
107:1	Amor e muito carinho pela profissão
109:1	Por ser um desafio a cada dia na formação de pessoas. Por amor.
111:1	Amor à profissão e prazer em ensinar
112:1	Gosto pela profissão
115:3	AMOR PELA PROFISSÃO
120:1	Admiração e paixão em ensinar
121:4	amo ensinar, transmitir o que sei
126:2	amor por ensinar
130:4	ensinar
135:1	Prazer em ensinar
138:2	Gostar de Ensinar
154:3	Porque era um sonho
164:4	Trabalho por prazer e realizei um sonho de criança; 3- Desejo de aco...
175:1	amor a profissão
176:3	Amor a profissao,

FONTE: A autora (2017).

Além da questão do gosto, ou amor, pela docência, outro aspecto destacado pelos professores no que se refere à escolha da profissão, é a presença do *idealismo*¹⁰⁹ (FIGURA 11). Este fator surge, normalmente, também aliado à questão afetiva, mas apresentando uma diferença significativa com relação ao aspecto anterior, que é o da dimensão transformadora da educação. Neste aspecto, os

¹⁰⁹ Utiliza-se aqui, o idealismo na perspectiva de *doxa* (δόξα) ou seja, no sentido grego de senso comum, como uma idealização da realidade ou uma busca por um ideal de perfeição.

professores veem na educação um motor de transformação social, como é possível identificar nas falas dos sujeitos.

Expressões como “sonho”, “fazer a diferença na vida das pessoas”, “vontade de mudar o mundo”, dentre outras, são recorrentes, e assinalam a representação de aspectos significativos na construção de um ideal de transformação social e humana. Com relação à questão idealista, surgem expressões como ideologia, vocação e encantamento. Neste aspecto, o que moveu a professora Ana foi a vontade “por se tornar mais gente, e gostar de gente”. O professor, imbuído de idealismo, acredita no seu potencial formativo e transformador, como destaca a fala do professor Paulo, ao definir a razão pela qual escolheu ser professor:

É que ele é quem “abre as portas” para todas as outras profissões! Imaginem um médico que vocês admiram, ou um advogado que já viram atuar brilhantemente, ou um engenheiro que constrói máquinas e pontes. Pois é, foi um professor que ensinou tudo isso para eles!

FIGURA 11 - O IDEALISMO COMO MOTOR DA DOCÊNCIA

169:1	RESGATE DO JOVEM PARA FAZER HISTÓRIA / POR ACREDITAR SER A DOCÊNCIA UM
174:1	Fazer um mundo melhor.
176:4	fazer parte da mudança de um mundo pensante
182:4	por acreditar na educação como transformadora da sociedade.
185:1	VOCAÇÃO E POR CONSIDERAR QUE É UMA PROFISSÃO DE EXTREMA IMPORTÂNCIA PA
187:1	melhorar a educação
190:1	Ter parentes no magistério e ser incentivado para isto e por achar uma
191:3	Gostar de crianças e pela
199:1	Desde a infância sempre quis ser professora
202:1	Amor e tempo
203:1	transformar vidas e proporcionar autonomia
205:1	VOCAÇÃO E ESPERANÇA DE FAZER A DIFERENÇA NA VIDA DAS PESSOAS E DESTA P
209:4	digamos que sonho de criança
211:1	A POSSIBILIDADE DE AJUDAR PESSOAS E A PAIXÃO PELA EDUCAÇÃO
213:1	Idealismo, vocação
227:1	Por acreditar que a educação é a base para a transformação social.
228:4	Possibilidade de levar o conhecimento para outras pessoas para que pos
229:1	Foi a profissão que sempre sonhei, desde criança.
233:1	Acredito que uma educação de qualidade pode contribuir fundamentalment
248:1	Vocação e interesse em melhorar a comunidade.
254:1	Primeira razão, minha família falava a Língua Ucraniana e Polonesa e
258:1	sonho desde criança.
263:1	Acreditar que o mundo pode ser melhor / incentivar as pessoas a se real
267:1	Para levar o conhecimento aos alunos e cooperar na melhoria da qualidade
273:3	vontade em melhorar o lugar onde vivemos
276:1	Amor pelo trabalho e Vontade de melhorar a educação no País
280:1	Acreditar que através da educação podemos ter um futuro melhor no país
283:1	É que ele é quem “abre as portas” para todas as outras profissões! Ima
287:1	Vontade de mudar o mundo
289:1	IDEOLOGIA
303:1	Amor e Dedicação
304:1	Relação professor/aluno, fiquei apaixonada ao ver o crescimento intelec
305:1	adoro ensinar e a possibilidade de fazer a diferença na sociedade
306:1	Paixão pelo conhecimento e a vontade de transformar o mundo que me cer
326:1	Brilho no olhos dos alunos quando do meu estágio.
328:3	e o desejo de ajudar a construir a história da humanidade
338:1	Profissão e idealismo.
346:4	Ideal de que é possível transformar o mundo;
350:5	encantamento com a profissão (admiração por profissionais que me inspi

FONTE: A autora (2017).

Assim, aspectos de ordem afetiva, da constituição do terreno do idealismo e da construção de uma outra sociedade, continuam sendo frequentemente relacionados ao exercício do magistério. O trabalho de Cunha (2008, p.127), já citado na presente investigação, assinala a importância da afetividade dentre as qualidades que se supõem ser importantes para um bom professor – em pesquisa feita junto aos próprios docentes – trazendo representações que referendam as respostas de nossos professores:

O “gostar de ensinar” foi o aspecto mais apontado, junto com o “gostar de gente”. Os professores revelam que não sabem se isto se ensina ou se faz parte das tendências ou vocação das pessoas. O fato é que consideram estes pontos fundamentais.

De fato, para boa parte dos professores que responderam a nossos formulários, o amor, o brilho nos olhos, a humanização, seguem como alguns dos alicerces da profissionalidade docente, traduzindo-se em elementos valiosos na ação do professor, no seu cotidiano, na forma como o professor luta por seus ideais, e na permanência da profissão – a despeito de todas as adversidades – como assinala Paulo Freire (1996, p. 161):

É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento.

Ainda que, para os dias atuais, o pensamento registrado por Paulo Freire possa ser visto como um uma concepção romantizada sobre o papel do professor, é um enfoque contextualizado historicamente, e que se aproxima de algumas das respostas apontadas pelos professores na presente pesquisa.

Vocação e missão são motivos apontados por parte dos professores respondentes terem escolhido o magistério como profissão (FIGURA 12) e que normalmente relacionam tal inclinação a questões muito próximas a “dom”, “aptidão” e “essência de vida”, revelando certa perspectiva inatista e, ao mesmo tempo, a utopia e o ideal da transformação na história: “*Escolhi ser professor e nasci pra isso*”, afirma o professor Heraldo. E ainda: “*Nasci para isso. Não me vejo fazendo algo diferente*”, como destaca a professora Gisele, ao responder à questão da pesquisa sobre a escolha da profissão. Assim, apesar das dificuldades historicamente vivenciadas pelos professores, há um aspecto forte de identificação com a docência para uma parcela dos professores respondentes.

Ao se identificar com a docência, o professor e a professora lançam mão de questões relacionadas ao exercício do magistério, ao gosto pelo ensino, pelo saber. Nestes quesitos, a docência se encontra muito próxima da busca pelo conhecimento, da atividade acadêmica, da inclinação à pesquisa e à postura científica ou filosófica.

O elemento “vocação” relaciona-se, ainda, à questão da feminização da docência, conforme visto anteriormente e pode ser observado no trecho: *“Um bom emprego para mulheres”*. Neste cenário, a despeito das transformações sociais ocorridas, identificam-se permanências e constâncias culturais. A perspectiva de se ter a docência, como ação eminentemente feminina, parece-nos ser uma delas.

Ao mesmo tempo, há que se sublinhar, nas respostas de nossos professores mais do que simples argumentos individuais. Revelam-se, com efeito, aspectos socialmente produzidos sobre o que representa a docência em um dado contexto. Com isso, ao explicitar razões inerentes na escolha da profissão, é possível que se concretize também – e ainda que de modo inconsciente – por meio do discurso uma construção histórica da representação do ideal de um “bom professor” e que se encontra disseminado em valores e práticas sociais.

Compreende-se, assim, a importância de refletir sobre as práticas sociais e o sentido constitutivo de um discurso, já que, conforme destaca Orlandi (2003):

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua [...]. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (ORLANDI, 2003, p. 32)

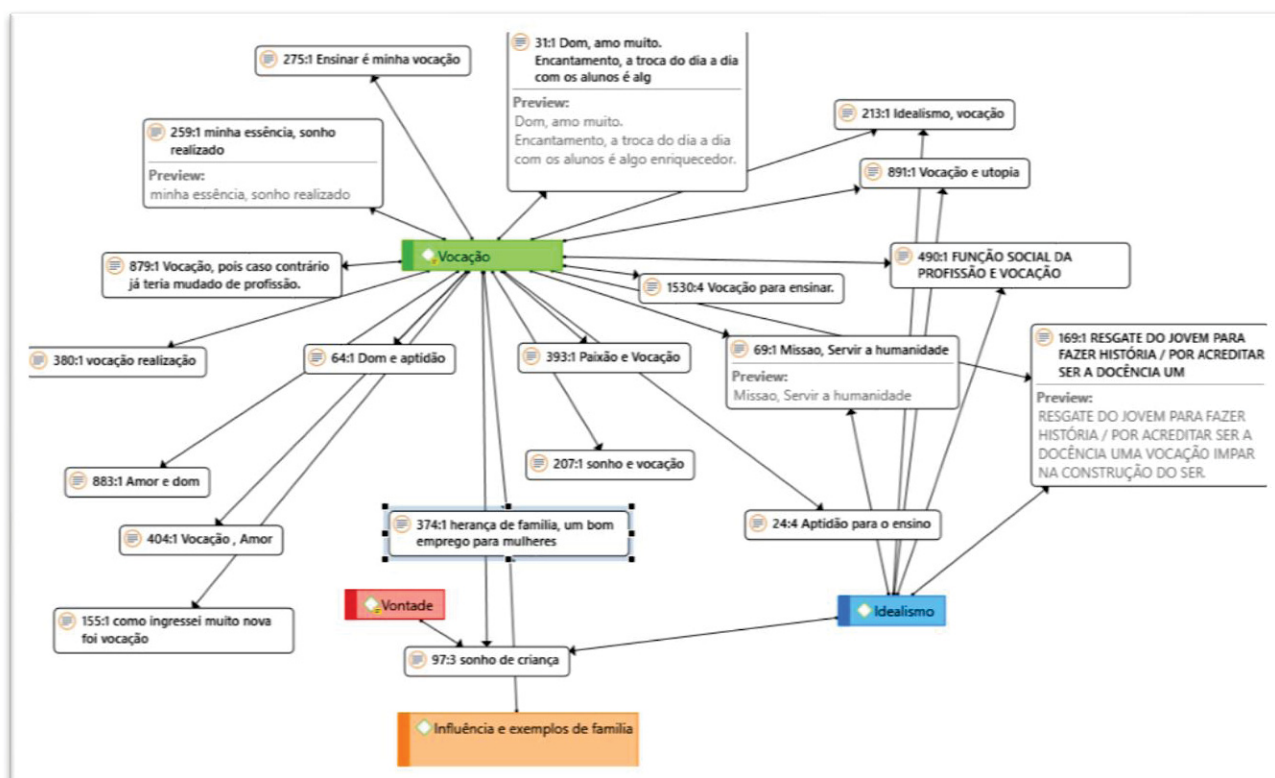
Em tal perspectiva, toma-se o discurso não como uma palavra em si, nem como uma transmissão de informações, mas como o efeito de sentido provocado social e historicamente pela interlocução. (ORLANDI, 2003).

Além do desafio característico de analisar questões que trazem consigo aspectos subjetivos e referenciais sociais em um contexto difuso, durante o processo de análise e codificação, observaram-se conteúdos dos discursos se mesclando a todo momento, perfazendo as coocorrências e indicando que alguns aspectos se entrecruzam e se conectam de diferentes formas. Um exemplo pode ser observado na FIGURA 12, em que a vocação pode estar ligada a questões como idealismo, vontade ou influência familiar. As setas que apontam de forma bilateral indicam e as setas que apontam de forma unilateral indicam dimensões que se revelam intrincadas e denotam complexas percepções no que se refere à profissionalidade.

E assim, entre avanços e recuos históricos, as mudanças vivenciadas pela categoria docente têm gerado uma crise acerca da identidade na profissão, conforme

sugerem as pesquisas de Tenti Fanfani (2007) gerando, nos próprios conteúdos de nossos interlocutores, permanências, rupturas, constâncias e inconstâncias, permanências. Para o autor, entretanto, mesmo diante de tal crise, o componente vocacional se nega a desaparecer, redefinindo-se em função das questões da contemporaneidade. Para o pesquisador, entretanto, o termo possui uma concepção diversa daquela tradicional, anteriormente abordada. O componente vocacional aqui concebido tem o efeito do domínio de competências técnicas, aliado ao compromisso ético, “respeito e cuidado pelo outro” (TENTI FANFANI, 2007, p. 349). Tal pressuposto, em nosso ponto de vista, definiria com melhor propriedade a questão da vocação como sentimento de “fé” que potencializa a ação ética e política, a relação com o outro e a construção do conhecimento.

FIGURA 12 - A VOCAÇÃO E A DOCÊNCIA



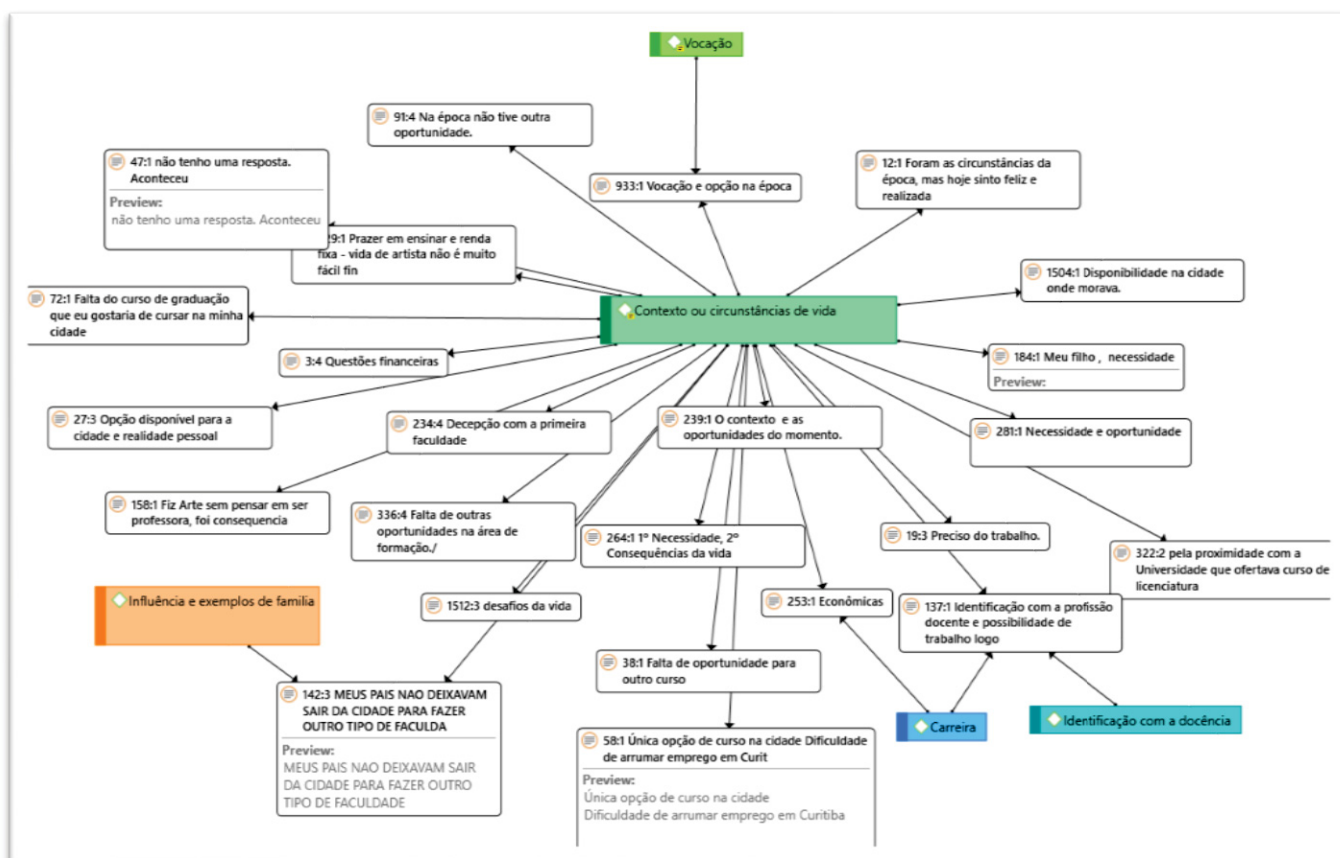
FONTE: A autora (2017).

Outro aspecto abordado pelos professores como razão pela qual escolheu a docência, e que de certo modo se opõe ao componente vocacional como caráter imanente, foi a questão do *contexto*, ou as *circunstâncias de vida* (FIGURA 13). Para tais professores, decepções com outras profissões ou graduações, questões financeiras, necessidades econômicas e sociais, falta de melhores oportunidades de vida e opções disponíveis em espaço e tempo determinados fizeram com que se passasse ao exercício do magistério, ainda que não fosse esse o propósito esperado.

O contexto e as circunstâncias de vida salientam as condições objetivas que estimulam a entrada de determinado segmento social na esfera docente e que nos levam a pensar em que medida, tais condições representam, efetivamente, uma opção de escolha profissional. A esse respeito, faz-se referência aos aspectos acerca da constituição da docência na atualidade, analisados no capítulo dois da pesquisa. São argumentos “Não foi minha primeira escolha. Comecei a lecionar e gostei, por isso continuei.” (Professora Cleusi)


Aliada à questão do contexto, mas distinta dela, aparece a *perspectiva da carreira* como uma das razões para a escolha da docência (FIGURA 14). As setas apontando para lados opostos revelam dimensões trazidas à tona nos discursos docentes. Aspectos como a estabilidade financeira, possibilidade de concurso público e flexibilidade de horário são alguns dos fatores geradores de interesse que, de modo geral, relacionam-se às condições de trabalho e valorização docente, constituindo uma regulação profissional (GROCHOSKA, 2015).

FIGURA 13 - CONTEXTO OU CIRCUNSTÂNCIAS DE VIDA



FONTE: A autora (2017).

FIGURA 14 - PERSPECTIVA DA CARREIRA



32:1	Estabilidade no emprego público e social.
33:1	oportunidade e salário
37:3	FINANCEIRAMENTE
39:3	moderadas perspectivas de carreira
42:3	renda
56:3	Necessidade de uma profissão.
59:1	Mudança e realização
66:4	QUESTÃO FINANCEIRA
68:1	ter uma profissão
77:2	Oportunidade de retorno rápido
80:4	oportunidade de seguir carreira.
82:1	Gosto pelo trabalho com crianças e oportunidade de trabalho
92:3	GARANTIAS PROFISSIONAIS
101:1	Salário e emprego fácil (na época 1990)
110:1	PROFISSIONALIZAÇÃO
115:4	REALIZAÇÃO PROFISSIONAL
116:4	emprego sólido.
117:3	Estabilidade financeira
118:1	Busca de emprego e formação na área da educação
125:1	Autonomia
131:3	financeiro
137:1	Identificação com a profissão docente e possibilidade de trabalho logo
138:3	Renda Mensal.
140:1	PERSPECTIVAS NA VIDA, COLOCAÇÃO SÓCIO ECONOMICA
145:3	buscar uma profissão.
149:4	Profissionalismo
153:3	VALORIZAÇÃO NA ÉPOCA
154:4	Uma boa profissão
157:1	Concurso e flexibilidade de horário
163:3	Estabilidade profissional
183:3	- O salário é razoável
191:2	praticidade da época
197:3	estabilidade do concurso.
210:4	conveniência
212:3	oportunidade de estabilidade
243:2	e o mercado de trabalho
249:4	possibilidades profissionais
250:3	mercado de trabalho
253:1	Econômicas
261:3	melhoria salarial.

FONTE: A autora (2017).

Ainda no que se refere à escolha da docência como profissão, as *influências e exemplos de outras pessoas* (FIGURA 15) foram aspectos registrados por uma parcela dos professores respondentes. Para esse segmento, os familiares, grupos de amigos e, predominantemente, os exemplos (positivos ou não) de seus professores, representaram motivações significativas para a escolha da profissão.

Neste contexto, com frequência, as impressões deixadas por outros professores são capazes de promover novas relações com o conhecimento e com a dimensão educativa, sob o ponto de vista da memória, da admiração ou da afetividade. Horta (2014) salienta que, frente ao exemplo de um professor, a aula adquire dimensões sagradas. Seja um gesto, uma fala, um sorriso, o fato é que há, em alguns professores, elementos que os tornam singulares. Para Morales (1999, p. 22):

O professor pode ser um bom modelo de identificação e, como tal, ser mais ou menos assumido pelo aluno; ao menos de maneira parcial. Talvez nós mesmos possamos nos lembrar de algum professor que tenha nos deixado uma marca especial e que em alguma dimensão de nossa vida continua sendo um modelo.

Modelo, exemplo, marca. Via de regra, rememora-se o professor que tenha sido um diferencial em sua relação com o aluno. Neste cenário, Carvalho (2011), relembra a impressão deixada por seu professor de literatura:

Nas aulas de gramática o procedimento era sempre o mesmo: exercícios escritos no quadro; cópia; resolução e exposição por um aluno, invariavelmente seguida da correção entediada do professor. Mas havia o imprevisível, aquilo que não se registra no diário, nem se planeja. Às vezes, enquanto copiávamos, o professor acendia seu cigarro e lia, de pé, no canto da sala, algum livro que tivesse à mão. Subitamente, ao se emocionar com um poema, dizia: "Meninos, ouçam isso...", e nos brindava com uma pequena poesia de Drummond ou de Bandeira. Em seguida, voltava a seu isolamento [...].

Relembro uma experiência marcante e evoco a figura de um professor singular. Pouco sensato, nada razoável, talvez ousado, mas seguramente não um inovador. Mas que amava a literatura e não nos privou de um contato substancial com o sentido que ela tinha em sua vida. Que não era alegre, nem edificante, mas desconcertantemente humana e, por isso, fragilmente bela.

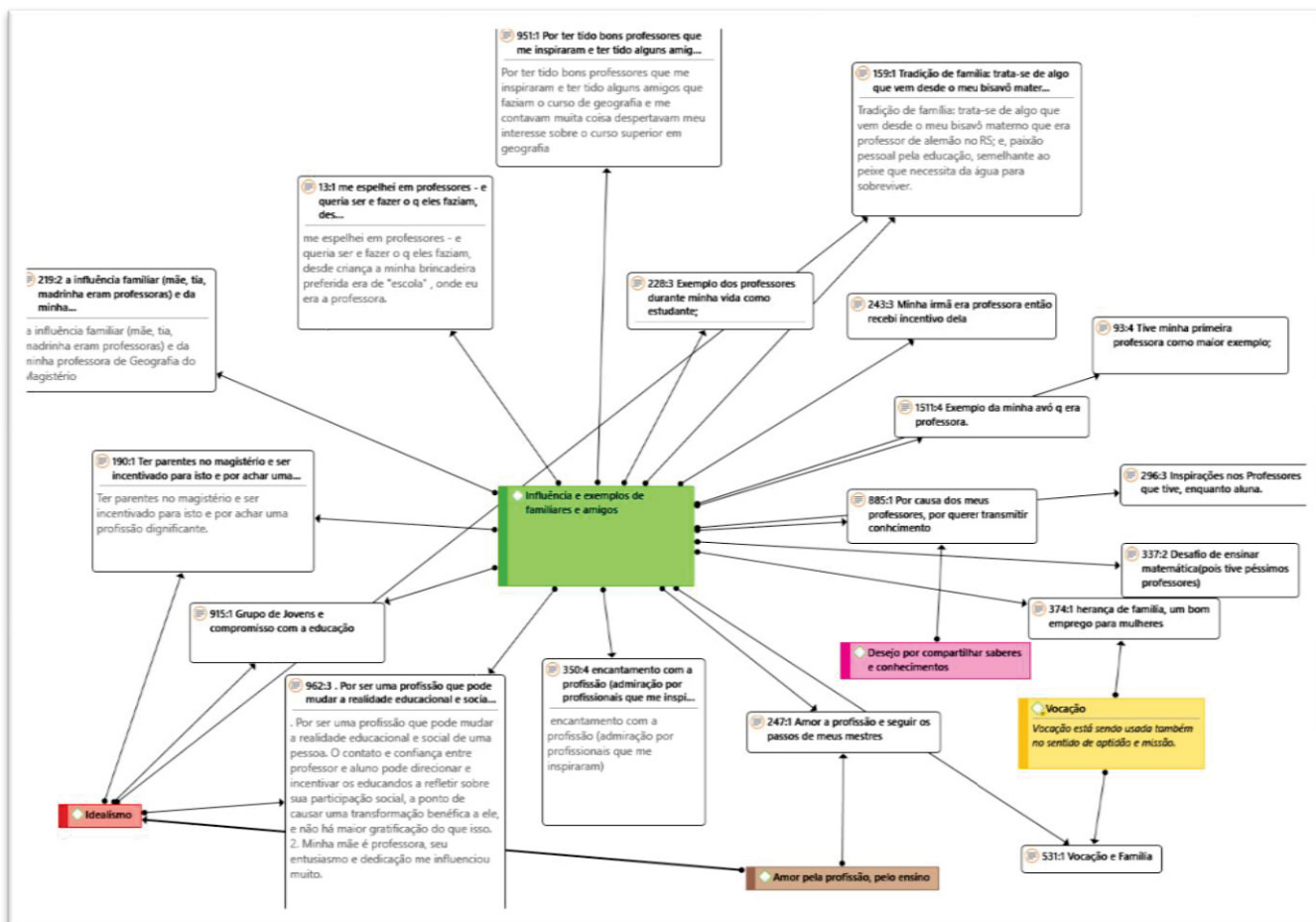
Como Carvalho, Chauí (2011) narra sua lembrança sobre seu professor, desta vez, da disciplina de Filosofia:

Tive um professor de Filosofia incrível: [João] Eduardo [Rodrigues] Villalobos. Foram suas aulas que me levaram a optar por essa área de estudo. Minha intenção inicial era me tornar professora do Colegial. Isso porque, já na época, percebi o papel formador decisivo que a Filosofia tinha na escola, para todos os estudantes. De criar espírito crítico, questionador, independente da opção profissional futura.

Meu professor me fascinou ao mostrar que o pensamento é capaz de pensar a si próprio, e a linguagem é capaz de falar ela própria. Essa reflexão foi minha descoberta filosófica fundamental. Pensar é alcançar algo até então desconhecido, tendo a certeza de que não há saber pronto e acabado.

Em ambos os casos, a influência e os exemplos podem ser considerados como positivos. Por outro lado, alguns professores que participaram de nossa pesquisa, relatam a necessidade de agir de forma inversa ao modelo recebido, por considerar a experiência como negativa, salientando como um: "Desafio de ensinar matemática (pois tive péssimos professores)", ou ainda "[...] influência familiar e vontade de mudar o modelo de educação que me foi aplicado".

FIGURA 15 - INFLUÊNCIA E EXEMPLOS



FONTE: A autora (2017).

5.4 A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Um segundo momento, na proposição do formulário, foi dedicado a analisar como o professor tem se relacionado com a internet e as tecnologias digitais. Dos profissionais que responderam ao questionário, 92% acessam a internet diariamente. Desse total, 75% a utilizam por mais de uma hora diária.

Em seguida, foram indagados sobre quais recursos são mais utilizados na internet, dentre as opções “e-mails”, “redes sociais”, “portais educacionais” e “sites institucionais” (SEED, SME, site da escola[...]). As possibilidades de resposta dadas foram: **Nunca, Raramente, Frequentemente, Sempre**.

De acordo com as respostas, o panorama de acesso aos recursos fica dessa forma ilustrado:

- a) **E-mails:** Os e-mails ainda se constituem em recursos dos mais utilizados dentre as opções fornecidas aos professores, sendo acessados sempre por 1110 respondentes; já para 338 professores, os e-mails são acessados frequentemente, 21 os acessam raramente e 34 nunca os acessam.
- b) **Redes sociais:** Os sites de redes sociais se constituem em recursos amplamente utilizados pelos profissionais que participaram da pesquisa, sendo sempre acessadas por 714 pessoas; acessadas frequentemente por 485 participantes; raramente acessadas por 223 pessoas, e nunca acessadas por 81 profissionais.
- c) **Portais educacionais:** São bastante utilizados por boa parte dos professores, sendo, todavia, acessados com menor incidência, se comparados aos sites de redes sociais, por exemplo. Têm-se, aqui, 594 pessoas os acessam sempre; 776 professores que os acessam frequentemente; 101 acessando raramente, enquanto 32 professores nunca os acessam.
- d) **Sites institucionais:** São sempre acessados por 693 professores; acessados frequentemente por 666 dos profissionais respondentes; para 111, o acesso é feito raramente, e 33 nunca os utilizam.

Solicitou-se ainda, aos professores, que indicassem seus conteúdos favoritos na internet, dentre uma relação por nós previamente selecionada e que numerassem cada um deles, considerando um nível de importância, sendo 1 pouco importante e 5, muito importante.

Os conteúdos ou temas indicados aos professores, de modo aleatório, foram:

- a) Política;
- b) Economia;
- c) Arte, música, cinema[...];
- d) Compras;
- e) Moda;
- f) Gastronomia;
- g) Lazer, viagens[...];
- h) Games;
- i) Ciência e tecnologia;

Dentre os conteúdos relacionados, 1063 professores destacaram os games como um conteúdo *pouco importante*. De grande importância tem-se como predominante o conteúdo de ciência e tecnologia, com 518 respostas. Com relação a esse panorama, é possível tecer ou considerar eventuais suposições sobre as representações feitas pelos professores. Algumas respostas podem estar diretamente relacionadas àquilo que se acredita como o mais pertinente ou adequado na preferência do docente. Assim, temas como games ou gastronomia não seriam relevantes como “ciência e tecnologia”, por exemplo. São suposições que, muito embora não tenham sido aprofundadas nesta pesquisa, podem assinalar valores sociais e simbólicos sobre o próprio ofício em questão.

A seguir, tem-se um descritivo da pontuação de cada conteúdo, a partir das respostas obtidas na pesquisa realizada.

a) **Política:** A política foi um dos conteúdos bem avaliados pelos respondentes. Na escala de 1 a 5, o conteúdo recebeu notas 3 (por parte de 379 professores); 4 (nota atribuída por 330 professores), e nota 5 de 446 professores. Para 159 e 161 professores, conteúdos políticos possuem pouca ou nenhuma importância, e atribuíram a tal conteúdo notas 1 e 2, respectivamente. De certo modo, apesar das influências históricas conservadoras, as quais tem sido submetido o professor e a sociedade brasileira como um todo, evidencia-se um relativo interesse pelos assuntos políticos do País.

b) **Economia:** O item recebeu os seguintes indicativos: Para 116 e 215 professores, a economia é dos conteúdos menos importantes, recebendo notas mais baixas. Já 437, 358 e 334 professores atribuíram notas 3, 4 e 5, respectivamente. Nessa perspectiva, temas que tratem da economia têm ocupado o interesse de boa parte dos professores do Paraná, segundo seus posicionamentos e informações.

c) Os conteúdos referentes à arte de modo geral, música, cinema, dentre outros, ocupam uma boa posição na preferência dos professores. Foram 95 e 175 dos respondentes atribuindo notas 1 e 2, considerando os conteúdos com menor importância, enquanto 421, 372 e 404 professores consideram tais assuntos com valores 3, 4 e 5, destacando a importância do assunto em seu cotidiano.

d) **Compras:** Do público respondente, 100 pessoas atribuíram ao item valor 5 e 144 aferiram valor 4. Em seguida houve 470, 380 e 361 pessoas que atribuíram

ao conteúdo valores 1, 2 e 3. Acredita-se que o conteúdo tenha um aspecto mais pontual, relacionado ao consumo de produtos, justificando os valores menos favoráveis.

e) Moda: Apenas 46 pessoas consideraram o conteúdo como seu favorito, dando a ele valor 5, enquanto 144 pessoas atribuíram nota 4. O nível de importância foi considerado 1, para 470 pessoas, enquanto 380 e 361 deram a ele valor 2 e 3, nessa ordem.

f) Gastronomia: Obteve valor 1 para 436 pessoas, 2 para 370 e 3 para 373 pessoas. Já 166 pessoas deram à gastronomia valor 4 e 95 atribuíram valor 5.

g) Lazer e viagens: Considerado conteúdo muito importante para 177 pessoas; 261 delas atribuíram valor 4; 411, 320 e 282 pessoas atribuíram valores 3, 2 e 1, respectivamente.

h) Games: Como destacado, os jogos na internet são os conteúdos menos citados pelos professores como seus favoritos. Apenas 53 atribuíram valor 5. Foram 46 respondentes atribuindo valor 4, enquanto 108 pessoas atribuíram valor 3. A maior parte dos professores, 1063 atribuíram valor de importância 1 aos games e 140 dariam valor 2.

i) Ciência e tecnologia: Foi o conteúdo favorito para 518 das pessoas que responderam ao questionário. Outras 441 e 347 pessoas dariam ao assunto valores 4 e 3, respectivamente.

5.5 A RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O FACEBOOK

Com relação ao uso das redes sociais digitais e, em especial do Facebook, separaram-se as respostas enviadas pela rede social, das que foram respondidas a partir do e-mail. O objetivo aqui foi identificar possíveis semelhanças e distinções, entre o público que fez uso de cada ferramenta tecnológica (o Facebook e o e-mail institucional da SEED).

Inicialmente, a partir do formulário disponibilizado e respondido via e-mail (1503 respostas), identificou-se que 90,3% (1357) do total de professores, utilizam o Facebook. Esse é um número bastante expressivo, e que segue a tendência mundial do uso desta grande rede social.

Além do Facebook, perguntou-se aos professores se participavam de outros *sites* de redes sociais na internet. Nesse caso, há um equilíbrio pouco maior, e 51,9% dos respondentes possuem ou utilizam outros sites de redes sociais. Por meio de uma questão aberta, questionou-se qual(is) site(s) de rede(s) social(is) utilizam. Entre as ferramentas de mídia social mais utilizadas estão o *WhatsApp*, o *Facebook* e o *Google+*. Já as menos citadas foram *Tumblr* (a menos citada entre os professores) *LinkedIn* e *Twitter*, nesta ordem.

Esse dado fica ainda mais interessante ao se levar em conta outra questão: Ao se perguntar sobre a frequência de utilização do Facebook, 69,4% dos participantes do questionário, acessam o Facebook diariamente. São quase 70% dos docentes que responderam a nosso questionário curtindo, compartilhando e publicando conteúdos, em uma plataforma de rede social. No formulário disponibilizado aos professores, via Facebook, os dados são ainda mais impressionantes, pois 90,2% dos professores que responderam à pesquisa, acessam o Facebook diariamente.

Percebe-se que as redes sociais têm sido, de certo modo, um espelho do cotidiano, há muito sendo dito, do ponto do professor, suas esperanças, seu humor e aflições. Ainda no que se refere à frequência com que acessam o Facebook, 48,7% dos professores afirmam utilizar o Facebook por, aproximadamente, uma hora diária. Já 20,7% dos professores, fazem-no por mais de uma hora, todos os dias; 10,2% consideram que utilizam o site de rede social raramente/ocasionalmente; 7,9% dos respondentes utilizam o Facebook uma vez por semana, em média, durante algumas horas e, por fim, temos 12,4% professores que utilizam a rede social de duas a três vezes por semana, por algumas horas.

Indagou-se aos professores acerca da participação ou sua interação por meio do Facebook: *“Com relação aos conteúdos do Facebook, de modo geral, você é um usuário que: (Assinale de 1 a 3 por grau de importância, sendo 1 pouco importante e 3 muito importante)”*:

a) Curte outras postagens – Neste quesito há um aspecto bastante característico da ferramenta Facebook que o botão “curtir” ou “*Like*”, por meio do qual os indivíduos conectados na rede aprovam as postagens de outras pessoas, seja nas imagens, nas conversações, ou nos comentários realizados. Além do botão “*Like*”, os

outros diferentes *emojis* possibilitam a validação, ou diferentes reações àquilo que é postado. Na pesquisa, 558 respondentes consideram muito importante curtir as postagens de seus amigos, 561 consideram importante e 216 consideram pouco importante curtir outras postagens.

b) Compartilha postagens – Nesse contexto, tem-se 451 professores que consideram muito importante o compartilhamento de postagens, e por isso, atribuíram valor 3. Para 583 pessoas é importante (valor 2) e, para 297, o compartilhamento é algo pouco importante.

c) Cria conteúdos ou postagens – Do público respondente, 283 professores consideram muito importante a criação de conteúdos e postagens. 423 pessoas atribuíram valor 2, considerando a importância relativa do recurso. Já 600 professores consideram o recurso pouco importante, atribuindo valor 1. Com relação à criação de conteúdos, evidencia-se ainda um uso mais restrito da ferramenta, no que tange à produção de conteúdos e ideias próprias. Salienta-se, todavia, que isso não invalida a utilização da ferramenta pois, mesmo ao curtir, reagir, ou compartilhar ideias de outrem, faz-se uso de mecanismo de aprovação ou rejeição de princípios e valores.

Além do acesso e da regularidade de utilização do Facebook, buscava-se aqui, compreender as motivações ou finalidades que levam as pessoas a usar a ferramenta. Assim, pediu-se que os sujeitos participantes numerassem de 1 a 5 – sendo 1 pouco importante, e 5 muito importante – a(s) finalidade(s) pela(s) qual(is) acessa o Facebook no cotidiano:

Lazer, entretenimento – o item recebeu 442 votos considerando-o como uma importante finalidade (valor 5) e 139 com menor importância (valor 1). De modo geral, boa parte das pessoas considera que o lazer e o entretenimento são motivos que as levam a utilizar a rede social.

Busca de informações – 439 pessoas que responderam ao questionário acreditam ser este um bom motivo para acessar a ferramenta Facebook, e por isso atribuíram-lhe o valor 5. Foram 307 professores atribuindo valor 4 e o valor 3 foi atribuído por 271 pessoas. Para 161 professores, todavia, esse seria um motivo menos importante (atribuindo, então, valor 1). Com base nas respostas obtidas, conclui-se ser este um elemento significativo no cotidiano dos usuários da rede social.

Razões profissionais – Há certo equilíbrio entre as opiniões, com referência a esse ponto. Enquanto 318 pessoas consideram razões profissionais como muito importantes no uso dos sites de redes sociais (valor 5), 302 consideram esse aspecto como de menor importância, atribuindo-lhe valor 1.

Contatos com amigos e familiares – O grande destaque dado ao uso da rede social Facebook surge aqui, nos contatos entre amigos e familiares. Para 720 professores, essa é uma finalidade de maior importância, recebendo valor 5. Outros 303 e 204, atribuíram valores 4 e 3, nessa ordem. Já para 50 professores, essa é uma questão de menor importância (valor 1), seguida de outros 67 que também consideram a finalidade como menos importante (valor 2).

Ressalta-se que, por se tratar de um site de rede social, o Facebook traz consigo aspectos eminentemente relacionais, interativos e colaborativos. Por meio da ferramenta, torna-se possível o estabelecimento de diferentes tipos de relacionamentos, desde os mais impessoais, passando pelo desenvolvimento de laços de afinidade e amizade, além do compartilhamento de conhecimentos e outros interesses em comum.

Infoativismo ou **ciberativismo** (utilização da internet em defesa de causas sociais, ambientais, políticas[...]) – foi dos aspectos menos citados pelos professores. Para 338 deles, é uma finalidade menos importante (atribuída com valor 1), enquanto 270 professores consideram de maior importância (valor 5).

Questionou-se, ainda qual(is) o(s) perfil(s) de amigos adicionados ao Facebook, e aqui obteve-se um total de 1354 respostas.

Em primeiro lugar, com 1315 votos, são adicionados os perfis de familiares; em seguida, nessa ordem: colegas de trabalho, conhecidos, alunos, ex-alunos, pais de alunos, e outros.

Para a maioria dos professores, o Facebook é utilizado como forma de manter contato com amigos e familiares. Logo após, é usado como lazer e entretenimento e, em seguida, como fonte de informações. Por último, é destacada a questão do *infoativismo*, *ciberativismo* ou ativismo digital.

De modo geral, o professor do Paraná utiliza a rede social sobretudo para curtir e compartilhar postagens, sendo que eventualmente tem o hábito de produzir conteúdos a partir deste site, já que as redes sociais possibilitam às pessoas ações como “republicar links, comentar, opinar, produzir conteúdos próprios” (VIANA, 2010, p. 254).

O compartilhamento e a republicação de outras postagens, manifesta o poder da interação e a divulgação de ideias na rede, dada sua facilidade de encurtar distâncias, aproximar pessoas e possibilitar o acesso à informação. Em uma rede social digital, as pessoas podem optar pelo que desejam ver, ler, assistir, curtir e compartilhar, podem expressar suas ideias e reagir às ideias de outrem.

Já no que se refere à representação docente e à constituição de uma identidade por meio da rede social digital, uma questão proposta na entrevista feita durante a presente investigação considerava semelhanças e diferenças existentes entre o que se considera como ofício docente no espaço material, cotidiano, e a forma como o(a) profissional se representa ou se reconhece na rede social digital. Com isso, objetivava-se relacionar aspectos internos e externos à rede, procurando identificar as especificidades de cada contexto.

A forma como o professor se reconhece apresentou algumas variações. Para Melissa¹¹⁰, uma jovem professora de Química, apesar de se reconhecer como professora no Facebook, sua forma de ser e se apresentar é totalmente diferente. Enquanto em sala de aula, não dá muito espaço para questões de cunho pessoal, sente-se à vontade para, no Facebook, utilizar-se de maior liberdade e com um perfil mais divertido. Segundo ela:

[...] no Facebook sou uma pessoa de humor bem bacana, bem divertida, brinco muito com meus colegas, com meus amigos, minha família. Eu sou mais divertida no Facebook. Como minha disciplina (Química) é mais complicada, gostamos muito de brincar e agir com humor, compartilhar posts engraçados sobre a matéria e os alunos, nada muito pesado ou sério demais. Eu não sei. Eu e meus colegas somos o oposto no Facebook, a gente é bem divertida, mais descontraída [...] bem menos séria.

A resposta de Melissa corresponde a outras argumentações feitas nos formulários, que expressam a relação entre a docência e o perfil mostrado no Facebook. De fato, a forma como se apresenta profissionalmente, diante dos alunos, pares ou comunidade, também expressa a construção de uma identidade, um

¹¹⁰ Entrevista com Melissa (nome fictício) professora de Química. Entrevista realizada dia 12 de dezembro de 2016 às 15 horas nas dependências da Confeitaria Casa das Bolachas em Curitiba.

reconhecimento que se faz com relação a si mesmo e ao outro e que se faz por meio da inserção do sujeito na contemporaneidade (STONE¹¹¹ apud ALTHEIDE, 2000, p. 5).

Para pensadores como Bauman e Maffesoli, a constituição de nossa própria identidade se faz de maneira fluida, cambiante e multicultural (MAFFESOLI, 1996, 1998; BAUMAN, 2005; HALL, 2005) representando a “configuração caleidoscópica” que caracteriza o mundo atual (MAFFESOLI, 2005, p. 112). Já para Sousa e Brenand: “[...] as relações são estabelecidas a partir de uma série de identificações, onde, de acordo com a oportunidade, cada pessoa reveste-se de uma máscara que exprime parte de si mesma.” (SOUSA, BRENAND, 2012, p. 256). A autoidentidade ou autorreconhecimento – professor, jovem, mulher, negro, militante, liberal, conservador, latino – em um mundo em mudança as identidades adquirem conotações igualmente cambiantes.

A perspectiva das possíveis e distintas identidades assumidas pelos sujeitos também é uma questão analisada por Lysloff (2003) em um relato etnográfico com um grupo de músicos na internet:

Quando nos conectamos, o computador estende nossa identidade para um mundo virtual de presença desencarnada, e ao mesmo tempo, isso nos incita a assumir outras identidades. Nós espreitamos ou nos envolvemos em listas e grupos de discussão que permitem que diferentes versões de nós mesmos aflorem dialogicamente. Dessa forma, o computador permite um novo tipo de performatividade, uma realização de identidades múltiplas e talvez idealizadas por meio de texto e imagem. (LYSLOFF, 2003, p. 255).

No panorama em questão, a constituição de um perfil em uma rede social na internet traz uma série de representações. É por meio de tais representações que o ator de uma rede passa a ser reconhecido ou compreendido pelos demais participantes da rede em uma conversação (RECUERO, 2012). Em alguns casos, a construção de um perfil pode ser a construção de uma identidade almejada ou idealizada, a representação com as características próprias do ator ou ainda ser um perfil *fake* (falso) (ZHAO; GRASMUCK; MARTIN, 2008; VIANA, 2010; ROSA, 2012; RECUERO, 2012).

¹¹¹ STONE, G. P. 1962. “Appearance and the self.” p. 86-118. In.: **Human Behavior and Social Processes**, edited by A.M. Rose. Boston: Houghton Mifflin, 1962.

Ao criar um perfil, o ator “[...] tende a customizá-lo de acordo com a forma como deseja ser visto na rede e também com base nas finalidades e nos interesses que o motivam a utilizá-lo” (ROSA, 2012, p. 76). No cenário em questão, as pesquisas netnográficas possibilitam a análise sobre a cultura, a formação das comunidades *on-line* e possíveis influências na relação com os sujeitos e identidades.

É neste cenário, de nuances e tonalidades, que perfis e identidades docentes se mesclam e se reconfiguram. Alguns participantes da pesquisa acreditam ser a mesma pessoa no Facebook e na vida cotidiana, como uma extensão de sua própria identidade (VIANA, 2010). É o caso de Clarice, professora de Biologia da região noroeste do estado, que, em resposta ao formulário, afirma: “Eu sou uma pessoa única, minha conduta é a mesma”. Da mesma forma, o professor Roberto, de Ciências Sociais do norte central do Paraná, argumenta: “[...] não sou uma pessoa diferente no Facebook do que sou na escola”. Ou ainda conforme destaca Sandra, professora de Arte da região metropolitana de Curitiba: “Considero o Facebook um painel/*outdoor* de mim mesma”.

Em contrapartida, outros professores se veem representados, como docentes, de modo diferente, na internet. De acordo com Anita, professora de Sociologia do município de Curitiba¹¹², seu perfil como professora no Facebook é distinto da forma como se apresenta em sala de aula. Para ela: “Acho que se eu não me conhecesse e me visse o tipo de professora que sou no Facebook eu diria que sou uma pessoa muito chata, preocupada [...] uma pessoa que se indis põe, que dá palpite e se incomoda com tudo”.

Conforme destaca a professora Anita, as postagens e publicações realizadas fazem crer que se trata de uma personalidade rígida e preocupada, o que não corresponde com a sua vida cotidiana, mas apenas a dados relacionados a um contexto histórico e político. Como a professora Melissa, ambas acreditam que seus perfis como docentes apresentam distinções entre o dia a dia da escola e a rede social digital.

Por fim, outros participantes, no que se refere ao uso da rede social, não se identificam como docentes ou ainda a utilizam apenas para questões pessoais,

¹¹² A entrevista com a professora Anita foi realizada no dia 21 de março de 2017, às 16 horas, nas dependências do estabelecimento escolar, em Curitiba.

causas políticas ou *ciberativismo*, como destaca Ana, professora de Matemática da região metropolitana de Curitiba: “Não costumo misturar as estações. Meu perfil no Facebook não foi criado para estreitamento de laços fraternos, apenas para denúncia e atuação da causa animal.”

Não houve, nas respostas aos formulários ou entrevistas, participantes que alegassem utilizar perfis falsos.

5.6.1 A interação com o aluno no Facebook

Procurou-se saber se os professores aceitam alunos como amigos em seus perfis e por quais razões. Com base em base em tal questionamento, de 1455 respostas obtidas, 1135 professores aceitam alunos em seu Facebook, enquanto 320 professores optam por não os aceitar.

TABELA 10 - ADIÇÃO DE ALUNOS NO FACEBOOK

	Professores que responderam ao formulário publicado no Facebook	Professores respondentes ao formulário disponibilizado por e-mail:	Total
Aceitam/adicionam alunos no Facebook	82	1053	1135
Não aceitam/adicionam alunos no Facebook	20	300	320
	102	1353	1455

FONTE: A autora (2016).

Quanto aos argumentos afirmativos que justificam a adição ou não de alunos como amigos ao Facebook, estes estão, de modo geral, relacionados a questões como compartilhamento de saberes, uso pedagógico, ampliação da rede social e maior conhecimento sobre o dia a dia dos alunos e seus familiares, conforme indica a professora Cristina: “[...] identifico dificuldades pelas quais o aluno e família estão passando”. Ressalta-se aqui, o caráter humanizador da educação e, no caso, o Facebook pode ser concebido como um recurso que possibilita ao professor novas formas de conhecimento sobre o cotidiano do aluno, já que os espaços constituídos são diferentes.

Para o professor Geraldo, o Facebook, na relação com o aluno, é utilizado “[...] como ferramenta de trabalho, gosto de saber sobre sua vida, sua situação, sua personalidade, acredita-se que ajuda no encaminhamento das aulas”. Além disso, o *cuidado com o Outro*, a segurança e o *aspecto ético* assinalam formas de agir assumidas pelo professor diante da perspectiva de conexão em tempos de rede, como destaca a expressão da professora Maria Lúcia:

Gosto de saber dos interesses dos meus alunos, saber com quais pessoas eles se relacionam. Se compartilham bons conteúdos! Também para orientá-los para fazer bom uso das redes sociais e tomar cuidado com “falsos amigos” e os perigos da internet.

A *preocupação com o conteúdo das postagens* configura-se, notadamente, diante do caráter formador expresso na imagem docente, e também da identificação do professor como modelo para o aluno, como destacamos na pesquisa. De acordo com a professora Luciana: “O profissional da educação precisa de transparência, e passar isto para o aluno deixa-o mais seguro e o aproxima mais do educador.” (grifo da pesquisadora). Também, segundo o professor Heráclito, a rede social:

[...] é mais uma forma rápida de me comunicar com eles, saber o que gostam e como se comportam e também em alguns casos, saber como agir e conversar com eles diante de um fato polêmico ou algo assim. Cuido muito o que posto e compartilho exatamente por isso, para poder acompanhá-los e também servir de exemplo a eles em algumas situações.

Nessa mesma linha de pensamento, tem-se a análise da professora Inês, para quem o site de rede social apresenta uma função social. O uso e a participação das redes sociais, pode vincular as ações do professor que, ao publicar conteúdos, passa a ser acompanhado pelo aluno. Nesta perspectiva, o professor não deixa de ser um modelo ou exemplo a ser seguido pelo aluno, virtual ou presencialmente. Para a professora Inês, o Facebook:

[...] é uma ferramenta de cunho social, acho bom não privar meus alunos de saberem como costumo agir tanto dentro como fora de sala de aula, quais pensamentos tenho sobre as mais determinadas situações, sejam elas políticas, sociais e familiares.

No aspecto ressaltado pela professora, sua ação deve ser exposta, dado o caráter social apresentado. A referência a aspectos políticos, sociais e familiares ancora-se na perspectiva ética da docência, justificativa para a exposição. Há outra questão destacada, quanto ao entendimento do aspecto educativo da adição, ou não

do aluno. Para o professor Otoniel: “Quem faz a limitação do uso de redes sociais é a família”. Trata-se aqui, de uma perspectiva distinta daquelas convencionalmente dadas pelos respondentes nesta pesquisa, ao destacar o papel da família na regulação e acesso da rede social pela criança e adolescente.

Ao contrário, para os professores que dizem não adicionar seus alunos no Facebook, as argumentações estão, normalmente, acompanhadas de preocupação com a própria segurança e a do aluno, questões de privacidade, não identificação com o propósito do uso da rede social com relação a questões escolares ou educacionais, dentre outras. Evidenciam-se, ainda, representações sociais sobre a educação e a docência, para além do uso instrumental do site Facebook. O relato do professor Vinícius, acerca da não adição de alunos no “Face”, relaciona-se diretamente com as dimensões entre o público e o privado. Segundo ele:

Considero que minha vida privada, ou seja, o que faço nos dias de folga, nas férias, festas de família não devem ser objeto de observação de alunos, principalmente, os pequenos (ensino fundamental II), pois às vezes estou com copo de bebida alcoólica, por exemplo e isso poderá ser influência negativa para a criança ou jovem. Com relação aos mais velhos (ensino médio e superior) já tive que enfrentar situações difíceis por causa de postagens relacionadas a temas políticos [...] me fez repensar tanto o uso do facebook quanto aceitar alunos como amigos para seguir o meu perfil.

Ao serem analisadas as FIGURAS 16 e 17, representadas, respectivamente, pelas nuvens de palavras referentes às razões para a adição ou não de alunos no Facebook, podem-se localizar os vocábulos mais utilizados em ambas argumentações. Palavras como “trabalhos”, “relação”, “compartilhar”, “atividades” e “informações” estão entre as mais citadas por aqueles professores que aceitam seus alunos como amigos na rede social digital. Tais termos remetem a questão de interação com o aluno e aspectos pedagógicos como “atividades” e “trabalhos”.

Já na nuvem cujos professores não aceitam alunos em sua rede de amigos no Facebook, apresentam-se palavras como “não”, “segurança”, “comunicação”, “problemas” “pessoal” e “privacidade”. Evidenciam-se preocupações relacionadas a aspectos pessoais, problemas de segurança e questões de privacidade. Para Carmen¹¹³: “Acredito ser uma exposição pessoal muito grande.”, razão pela qual não adiciona alunos à sua rede. Na mesma linha, argumenta Celso¹¹⁴: “Para evitar invasão de privacidade e problemas no contexto profissional”.

¹¹³ Pedagoga, especialista, com idade entre 31-40 anos de idade e entre 15-20 anos de profissão.

¹¹⁴ Professor de Língua Portuguesa, com mestrado, idade entre 41-50 anos de idade e mais de 25 anos de docência.

6 “ISSO É COISA DOS PROFESSORES DO PARANÁ”¹¹⁵ – ASPECTOS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO FACEBOOK

What the teacher is, is more important than what he teaches.

Karl Menninger

Neste capítulo procura-se investigar aspectos da profissionalidade docente que se constituem e estruturam em publicações e interações no Facebook. Para isso, parte-se do pressuposto de que tais aspectos, que de fato podem caracterizar o “ser professor” na atualidade, extrapolam fronteiras do espaço escolar. Sua constituição é resultado de uma condição histórica e social, também de ideias, interações e experiências que vão se acumulando, subjetiva e objetivamente, ao longo da vida.

6.1 A PÁGINA “PROFESSORES DO PARANÁ”

A página *Professores do Paraná* foi criada em 2011, com o objetivo de discutir as questões relativas à vida do professor, aspectos próprios da categoria e da educação conforme destaca seu idealizador, professor Claudio Auer¹¹⁶. Em 2017, conta com mais de 48.000 membros.

A página do grupo pode ser considerada como uma verdadeira “comunidade virtual” (RHEINGOLD, 1996; LÉVY, 1999; HILIS, 2002), por meio da qual as pessoas publicam e postam mensagens e, assim, estabelecem vínculos entre si, proporcionando um sentimento de pertença e uma identidade que, neste sentido, configura-se como cultural, profissional e coletiva (POLLAK, 1992).

Neste contexto, seus membros se agremiam em torno de afinidades e assuntos em comum, particularmente quanto ao campo da educação e questões a ela

¹¹⁵ O título deste capítulo: “*Isso é coisa dos Professores do Paraná*” faz referência a uma provável argumentação do Governador do estado, Beto Richa. Durante uma greve dos professores em 2015, ao reclamar da manifestação docente, teria dito: “*Isso é coisa dos professores do Paraná*”. A expressão, ambígua, revela o descontentamento por parte da autoridade, ao ver os professores em greve lutando por seus direitos, como também, (ao que nos consta) em face do poder de mobilização presente, naquele momento, no Facebook, na página *Professores do Paraná*.

¹¹⁶ Informações obtidas a partir da entrevista com o professor Claudio Auer, idealizador e administrador da página. Entrevista concedida no dia 03 de abril de 2017, por meio de chamada de voz do app Messenger do Facebook.

relativas. Tal panorama representa para nós um campo de análise, e sobretudo, um espaço onde se efetivam as interações e trocas sociais e, sobretudo, um cenário em que se constroem e se consolidam subjetividades, efetivam-se relações sociais, afetivas, e onde também se fazem presentes os embates, confrontos de ideias e conflitos, e se tornam visíveis as diferenças e perspectivas culturais que caracterizam a sociedade como um todo. Para um dos moderadores da página, o que nela se apresenta:

Ah, sem dúvida, são os reclames da categoria: salário e as postagens de aulas. Também tem muito material pedagógico, debates acerca da política nacional e estadual, pedidos de informação dos professores, sobre cursos, formação, sobre qualidade das universidades também e o que pega mesmo é o debate acerca do que está premente no dia a dia da categoria, nossas lutas, nosso cotidiano.

A perspectiva de participação do universo no grupo é o de uma trama, uma rede caracterizada pela polifonia, pela dialogicidade, mas também pelos ruídos e divergências que representam a dinâmica social¹¹⁷. Nos fluxos comunicacionais que se constituem, subjetividades e identidades atribuem também à página uma dimensão cultural e identitária pois “[...] não há subjetividade sem uma cartografia cultural que lhe sirva de guia; e, reciprocamente, não há cultura sem um certo modo de subjetivação que funcione segundo seu perfil”. (ROLNIK, 1997, p.29).

Ao tornar-se membro de um grupo – como o da página *Professores do Paraná* – com frequência entra em cena um sentimento de pertencimento (KOZINETTS, 2014), em que se manifestam interesses comuns entre seus membros.

Por entender que as comunidades *on-line* têm feito, de certo modo, parte das experiências cotidianas das pessoas (KOZINETTS, 2014), a página se torna um território em que são estabelecidas suas próprias regras sociais. Ali, determinadas postagens podem ser “curtidas” ou aprovadas, rejeitadas ou ainda, simplesmente

¹¹⁷ Um desafio presente na trama das redes sociais, particularmente dinâmica do Facebook, motivo pelo qual a plataforma recebeu severas críticas, está relacionado à questão da chamada “bolha”, fato que revela a ressonância com relação às próprias ideias, com pouca abertura para as diferenças. Em entrevista, Sérgio Dávila, diretor-executivo da Folha de São Paulo, maior jornal do Brasil, comenta a decisão do jornal em não mais postar conteúdos em redes sociais. Para ele: “*As redes sociais tendem muito a criar ‘bolhas’ e ‘condomínios de convicções’*. *As pessoas tendem a se relacionar nas redes com outras que são e pensam como elas*”. Disponível em: <<http://www.dw.com/pt-br/facebook-perdeu-import%C3%A2ncia-para-a-folha-diz-editor/a-42525773>>. Acesso 15 fev 2018.

ignoradas pelos membros que compõem a comunidade. Por outro lado, os laços que unem os atores nesta relação, bem como os fluxos comunicacionais e o engajamento estabelecido podem-se considerar efêmeros, marcados pelo que Maffesoli (1998) chamaria de socialidade ¹¹⁸, uma cultura do agora, do “presenteísmo” ¹¹⁹ (MAFFESOLI, 2015) que se configura nas práticas cotidianas, coletivas.

Ao acessar a página *Professores do Paraná*, adentra-se no universo dos fluxos informacionais constantes e mutáveis. Enquanto comunidade virtual, no âmbito da socialidade, desconsideram-se perspectivas contratuais, focadas em relações, engajamentos políticos e vínculos pré-fixados (LEMOS, 1997; MAFFESOLI, 1998, 2015). Mas ainda assim, as afinidades e os interesses podem mobilizar sentimentos, memórias e ações, de forma coletiva, como a participação em um movimento social, ou a exclusão de um determinado membro, que não esteja de acordo com as regras preestabelecidas. Segundo um dos moderadores da página que, em entrevista, descreveu as regras e os impedimentos sociais da comunidade:

A primeira delas [das regras] é a propaganda. A primeira vez é tolerada, a segunda vez é excluída. Denúncias por comportamentos considerados ofensivos, agressivos [...] ataques pessoais. Não há uma incidência grande em 47 mil, mas há pessoas sempre presentes e com argumentações agressivas e constantes.

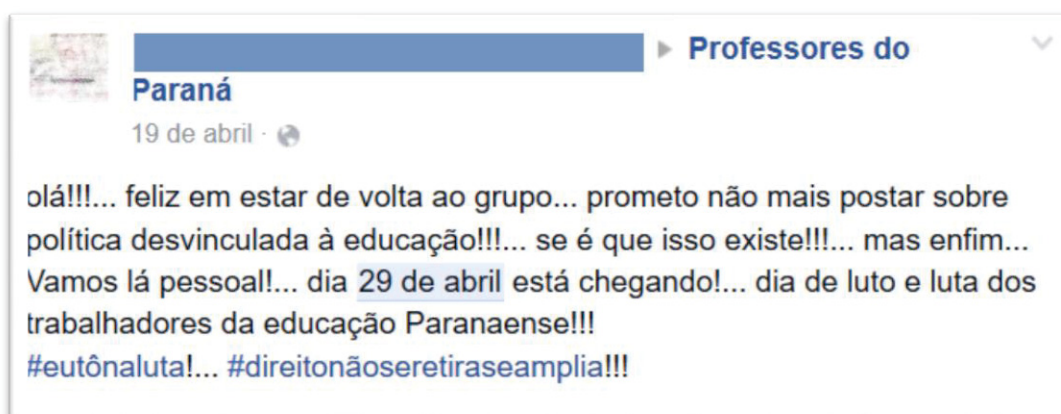
Para ser franco, na minha opinião, na imensa maioria das vezes, as pessoas agressivas não são professores. São pessoas que entram lá com a intenção de atacar a categoria, atacar a postura dos professores. Mas isso ocorre em momentos específicos, quando há movimentos políticos, de luta contra a política educacional do governo. Criticando os professores por fazer greve, ou quando a greve não avança, criticam a desunião da categoria. Normalmente, não são professores e me parecem que são “fake”, alguém que cria um personagem. Mas vou na página da pessoa e ela realmente existe, são pais de família, têm filhos, têm cachorrinho, e têm uma postura extremamente agressiva nas redes. Eu acho que a agressividade é uma postura natural nas redes e que foi levada para dentro da página

¹¹⁸ Maffesoli analisa a sociedade contemporânea e, assim, o conceito diz respeito ao terreno que consolida na cibercultura, nos games, comunidades e realidades virtuais. Para Maffesoli: “As relações que compõem a socialidade constituem o verdadeiro substrato de toda vida em sociedade, não só da sociedade contemporânea, mas de toda vida em sociedade. São os momentos de despesa improdutiva, de engajamentos efêmeros, de submissão da razão à emoção de viver o ‘estar junto’ que agrega determinado corpo social. Assim, é a socialidade que ‘faz sociedade’, desde as sociedades primitivas com seus momentos efervescentes, ritualísticos ou mesmo festivos, até as sociedades tecnologicamente avançadas [...]”. (MAFFESOLI, 1998, p. 03).

¹¹⁹ Para Maffesoli, a atualidade é marcada pelo momento, pela fruição do presente, a que ele chama de “presenteísmo”. Ainda que existam pessoas ou situações que estejam em função de um futuro, ou em função do passado (os tradicionalistas) pode-se identificar, segundo ele, a ênfase no momento presente, especialmente no que se refere às novas gerações. (MAFFESOLI, 2015).

Um elemento que tem se apresentado na página, de forma relativamente recorrente, é a publicidade, promovendo de materiais pedagógicos à formação profissional. De fato, como relata outro moderador, a falta de tempo, o número de membros e grande atividade do grupo dificulta uma maior moderação na página, que é feita por professores em exercício na rede estadual de educação. Com relação à propaganda, como destaca o professor no trecho anterior, há regras buscando evitar propagandas políticas, sobretudo aquelas desvinculadas de um contexto educacional (FIGURA 18).

FIGURA 18 - O RETORNO DE UM MEMBRO DO GRUPO APÓS PERÍODO DE EXCLUSÃO, CONFORME AS REGRAS ESTABELECIDAS



FONTE: Página *Professores do Paraná* (2016).

A investigação da página enquanto campo, propriamente dita, teve início em 2015, ano em que a força e a mobilização presencial dos professores também se manifestavam nas redes sociais, vindo ao encontro da proposta de pesquisa. Procurava-se, desta forma, por meio das postagens, publicações, reações e comentários dos membros do grupo *Professores do Paraná*, reconhecer, localizar e analisar a constituição ou representação de aspectos da docência.

Um aspecto a ser considerado é que se tem, particularmente a partir de 2015, o desenvolvimento de um cenário político marcado por conflitos em diferentes esferas de poder e instâncias sociais, em nível estadual e também nacional. Naquele ano, a eclosão da greve dos professores do estado, bem como outras situações históricas assinalaram a dimensão política da docência e da educação como um todo (SAVIANI, 1984; FREIRE, 1996, 2000, 2001, 2007; CONTRERAS, 2012). Já no ano de 2016, o processo de Impeachment da Presidente Dilma Rousseff, iniciado no fim de 2015, marcou mais um momento de profunda instabilidade econômica, política e

insegurança social. Em termos mundiais, a vitória de Donald Trump, como o 45º presidente dos Estados Unidos, aliada a outras questões globais, podem ser consideradas igualmente responsáveis por mais um período caracterizado por fragilidades políticas e retrocessos sociais.

Dessa forma, o contexto histórico passou a ser representado na página e, por conta das condições objetivas, questões e postagens de cunho político e econômico, passaram a se sobrepor sobre as outras que *aparentemente* ficaram relegadas a um segundo plano.

Inicialmente, a fim de estruturar a análise, foram selecionados como critérios alguns aspectos da docência identificados por Roldão (2010; 2016), Contreras (2012) e Marcelo García (2009a) e também destacados por Fanfani (2005, p. 262):

A fim de prestar contas, de forma parcial da diversidade muito parcialmente e complexidade [...] podem ser examinadas três dimensões importantes cuja articulação conforma diversas configurações típicas da condição docente. Estas se referem à tensão entre três dimensões básicas de sua identidade como uma categoria social: a vocação, a profissão e a politização, que ao longo do tempo estruturaram a luta pela construção social do papel docente¹²⁰. (Tradução nossa).

Os aspectos acima salientados, são abordados por autores, sob diferentes formas, mas elencam aspectos correlatos ou afins. A partir destes tópicos, das respostas obtidas por meio do questionário *on-line* e, por consequência, dos estudos realizados com o auxílio do software *ATLAS.ti*, bem como das postagens realizadas na página, foram estabelecidas como categorias docentes aqueles aspectos considerados como mais citados ou mais relevantes no panorama geral.

Foram, portanto, relacionadas para análise da constituição da profissionalidade docente no Facebook, as categorias: **dimensão política, utopia, vocação, conhecimento** ou **compartilhamento de saberes**, e **“sala dos professores”** – sendo este último o espaço para as discussões e desabafos sobre as

¹²⁰ “Con el fin de rendir cuentas, en forma muy parcial de la diversidad y complejidad [...] pueden examinarse tres dimensiones importantes cuya articulación conforma diversas configuraciones típicas de la condición docente. Éstas se refieren a la tensión que existe entre tres dimensiones básicas de su identidad como categoría social: la vocación, la profesión y la politización, que con el transcurso del tiempo estructuraron la lucha por la construcción social del rol docente.”

questões cotidianas que afligem os profissionais da educação, e que são debatidos no ciberespaço.

É importante salientar que estes elementos estão presentes sob muitas formas, como pode ser observado ao longo da investigação e que ao analisá-los, procura-se, manter, reconhecer e respeitar os atores em suas práticas comunicativas.

6.2 O PROFESSOR E A INTERNET

Um ponto a ser destacado na pesquisa é a importância da mobilidade, já que o acesso à internet é predominantemente realizado por meio de *notebooks* e *smartphones*. Tais equipamentos passam a fazer parte de nosso cotidiano e reforçam a ideia de que estão, de fato, “incorporados à vida humana como uma segunda natureza” (SANTAELLA, 2013, p.33), possibilitando a interatividade e a convergência das mídias, o acesso à informação e a comunicação de forma cada vez mais eficiente.

Diante da pergunta: “Normalmente, acessa os conteúdos em quais dispositivos?”, consideramos como recursos: *desktop* (computador de mesa) – *notebook* – *tablet* – celular, e oferecemos as seguintes possibilidades de resposta: nunca, raramente, frequentemente e sempre.

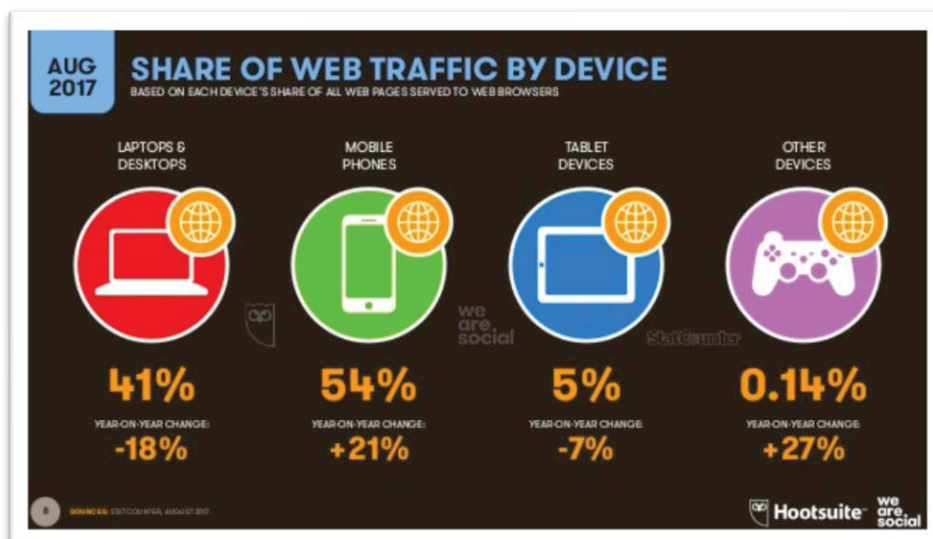
Dentre os dispositivos relacionados, os *tablets* são os menos utilizados. Esse é um dado a ser ressaltado, já que no ano de 2013 houve a aquisição de 32 mil dispositivos móveis para os 27 mil professores do ensino médio da rede estadual do Paraná¹²¹, além da oferta de cursos¹²² para o uso dos dispositivos nos 32 núcleos regionais da educação do estado.

¹²¹ Para a compra dos *tablets* no Paraná, de acordo com a Secretaria de Estado da Educação, foram investidos em torno de 9,5 milhões de reais, com financiamento do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) do Governo Federal. Informação publicada pela Agência Estadual de Notícias, em 11/ out. 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=3879>>. Acesso em 20 mar. 2014.

¹²² Informação publicada pela Agência Estadual de Notícias: Treinamento prepara professores para usarem *tablets*. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=4528>>. Acesso em 30 mai. 2014.

Depois dos *tablets*, os computadores de mesa são citados como os menos utilizados pelos professores. Já os recursos mais utilizados são os celulares, seguidos pelos *notebooks*. O resultado da pesquisa, de certa forma, acompanha uma tendência mundial, segundo o levantamento realizado pelos sites *Hootsuite* e *We Are Social*, citado anteriormente, que mostra a queda no uso de recursos tecnológicos como *tablets* e *desktops*, ao mesmo tempo em que se observa o crescimento elevado do uso de dispositivos móveis, como os smartphones (FIGURA 19). No que se refere ao espaço em que, normalmente, acessam a internet, 98% dos professores o fazem em casa e 84% se conectam por meio de internet operada por banda larga.

FIGURA 19 - USOS E DESUSOS DOS DISPOSITIVOS NA INTERNET



FONTE: *We are social*. Disponível em: <https://wearesocial.com/blog/2017/08/three-billion-people-now-use-social-media> (2017).

6.3 A DIMENSÃO POLÍTICA

Qualquer investigação acerca do aspecto político da docência é, antes de mais nada, uma análise sobre as questões históricas recentes que acompanham a questão do trabalhador no Brasil e explicam, ainda que parcialmente, como a política em sua forma mais ampla afeta a própria noção de identidade docente.

Até a primeira metade da década de 1960, a condição do magistério no Brasil mantinha os contornos sociais das décadas anteriores, com relação à feminização do ofício e seus estatutos (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2006).

Com o estabelecimento da ditadura militar, dois aspectos determinaram uma mudança na trajetória política e no estatuto docente: o crescimento do número de professores e um significativo arrocho salarial durante a vigência da ditadura militar. Já as décadas de 1970 e 1980 representaram um período de fortalecimento do movimento sindical brasileiro (GADOTTI, 1996). Tal movimento, forjado nas organizações dos trabalhadores e movimentos populares, potencializou o processo de reabertura democrática e a derrocada da ditadura militar no país (ANDRADE, 2010). Neste cenário, o magistério foi dentre as categorias que mais se mobilizaram na luta pela redemocratização e organização profissional, sofrendo, também os reflexos da repressão e da censura (SALLES; STAMPA, 2016).

As dificuldades históricas, entretanto, não arrefeceram a mobilização de grande parte da categoria docente nos diferentes momentos da história, bem como sua participação nos movimentos sociais e na elaboração de políticas públicas educacionais, especificamente quanto ao capítulo da educação na Constituição Federal de 1988 (GADOTTI, 1996) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96).

Já a década de 1990 caracterizou-se como um período de relativa estabilidade na organização sindical (ANDRADE, 2010) e a consequente estruturação do sindicalismo docente, cuja relação com o Estado tem se construído de forma dinâmica e não livre de contradições e conflitos (GADOTTI, 1996).

Nas décadas seguintes, a conquista gradativa da redemocratização política, e institucionalização das liberdades individuais, revelou-se ainda bastante frágil e vulnerável. Uma crise política das mais complexas passou a compor o panorama brasileiro e o cotidiano de seus cidadãos, com o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), reeleita no ano de 2014 para um mandato que iria até 2018 e destituída pelo Senado Federal, do poder em 31 de agosto de 2016.

Neste contexto, Para Becker e outros autores (2017): “A imprensa registra a disputa de autoridade e legitimidade entre os poderes estatais, manifestações de rua, a luta contra a corrupção e os conceitos e procedimentos políticos e jurídicos sobre o *impeachment*”.

O cenário de crises políticas na história recente e a presença do professor nas questões de impacto social, representam, de modo geral, transformações históricas

importantes. Além disso, conforme destacado anteriormente, as mudanças ocorridas na sociedade e no mundo do trabalho, têm afetado de forma significativa o ofício docente e a forma como o professor se define, e também como o faz aos outros (MARCELO GARCIA, 2009b; PIMENTA, 1996). Assim, pode-se afirmar que a identidade docente:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 1996, p. 76)

Enquanto para os pesquisadores já destacados, a construção da profissionalidade ocorre na ênfase do caráter histórico do professor em sua relação com o saber, outros outorgam ao professor funções que os limitam ao “planejamento coletivo, poder de decisões, uso de computadores, avaliação com portfólio, avaliação colaborativa” (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005). Para os autores, a inclusão dessas e outras atribuições tem excluído de cena áreas com maior conotação política e social, tirando do professor questões fundamentais, acerca do currículo e objetivos da educação e, à medida que isso ocorre, restam, ao docente, atribuições meramente instrumentais (NÓVOA, 1999).

Neste cenário complexo, a dimensão política, o compromisso político, ou ainda a militância, em certa perspectiva, tem sido um elemento constante na página *Professores do Paraná*, que reflete, em certa medida, as contradições, ideologias, conflitos que caracteriza o panorama social brasileiro no período em questão (2014-2018), conforme se pode reconhecer nas figuras que ilustram o presente capítulo.

No cenário que se delineia, Saviani (1983), à guisa de superação entre *competência técnica* e *compromisso político* – aspecto já abordado nesta investigação – compreende tais elementos como necessários e indissociáveis, bem como outras dimensões que compõem a identidade docente (ARROYO, 2000; CONTRERAS, 2012; MARCELO GARCIA, 2009; PIMENTA, 1996; VELOSO, 2010). A dimensão política da docência, nesta perspectiva, supera a tecnocracia pedagógica, porque busca razões e sentido na ação, para além da técnica em si. Assim, é uma dimensão que diz respeito à:

[...] compreensão das condições nas quais se luta; das relações sociais em que se vive; das tendências fundamentais que operam no sistema destas relações, do processo de desenvolvimento que a sociedade sofre pela existência no seu interior de antagonismos irreduzíveis. (BROCCOLI¹²³ apud MARTINS, 1995, p. 69)

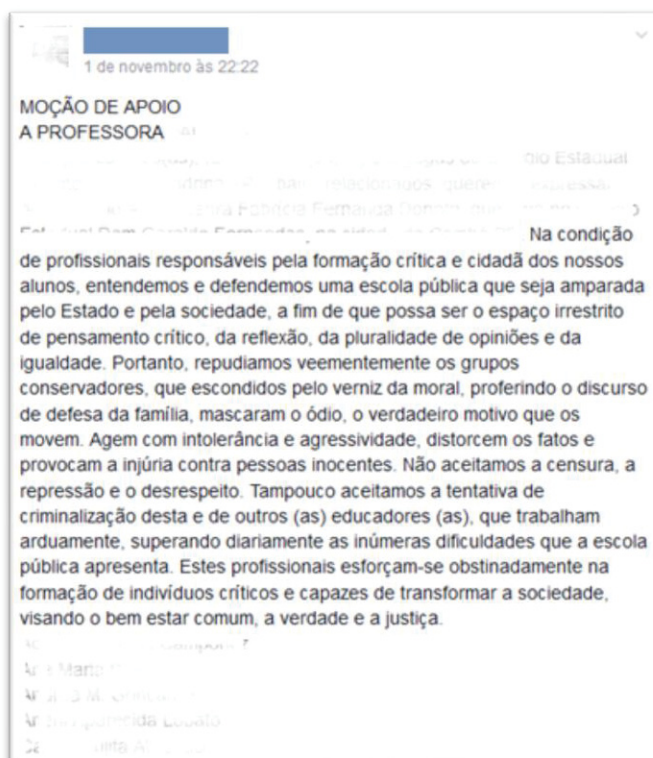
Na FIGURA 20, o compromisso político revela-se sob forma de moção de apoio ou solidariedade a uma colega. O texto publicado destaca aspectos considerados representativos da docência, a partir da descrição sobre “*profissionais responsáveis pela formação crítica e cidadão*” dos alunos, “*formação de indivíduos [...] capazes de transformar a sociedade, visando o bem-estar comum, a verdade e a justiça*”. Também está presente a defesa institucional da escola, enquanto “espaço público”, destinando-se à “reflexão”, “pluralidade de opiniões e igualdade” e a rejeição à censura, intolerância e conservadorismo. Ressaltam-se aqui os ideais da sociedade pautada em fundamentos constitucionais e da escola republicana, laica e democrática (NÓVOA, 1991), tendo por princípio a formação igualitária de cidadãos, a partir de situações econômicas, culturais, sociais adversas (TENTI FANFANI, 2007).

O período em que transcorre a presente investigação, como destacado, caracteriza-se pela intensa instabilidade social, sobretudo no âmbito político, o que se revela e reflete nas relações e no território virtual (FIGURA 21). Como destaca um dos moderadores da página, ao se referir à agressividade que se apresenta eventualmente na página, por pessoas alheias a ela:

[...] criticando os professores por fazer greve, ou quando a greve não avança, criticam a desunião da categoria. Normalmente, não são professores e me parecem que são “fake”, alguém que cria um personagem. Mas vou na página da pessoa e ela realmente existe, são pais de família, têm filhos, têm cachorrinho, e têm uma postura extremamente agressiva nas redes. Eu acho que a agressividade é uma postura natural nas redes e que foi levada para dentro da página. (2017).

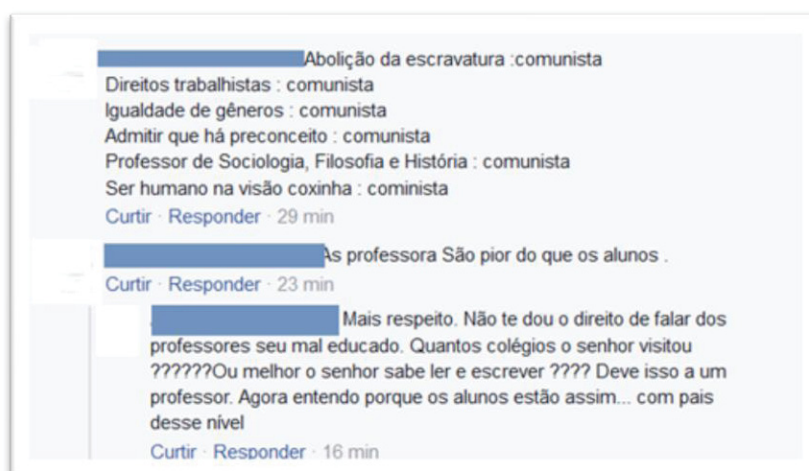
¹²³ BROCCOLI, A. Antonio *Gramsci y la educación como hegemonia*. Nueva Imagen: México, 1977.

FIGURA 20 – POST DE UMA MOÇÃO DE APOIO A UMA PROFESSORA



Fonte: Página *Professores do Paraná* (2017).

FIGURA 21 – TEMPOS DE POLARIZAÇÃO E DISPUTAS NARRATIVAS



FONTE: Página *Professores do Paraná* (2017).

Na FIGURA 22, a questão política – especialmente quanto ao acontecimento do dia 29 de abril de 2015, que será abordado ainda neste capítulo – adquire tons de lamento: “[...] me protegi dos ferimentos físicos, mas, infelizmente, não consegui evitar os ferimentos na alma”.

Tal como identificado em outros momentos nesta investigação, o aspecto vocacional continua se reafirmando como um dos elementos que constituem a identidade docente: “Ao contrário dele que ESTÁ professor, eu SOU professora, por formação e vocação”. Ao mesmo tempo, pode-se identificar o aspecto da totalidade, permanência e essência da profissão, ao se atribuir “SER” à condição do professor, conforme se pode observar, na transcrição do texto a seguir:

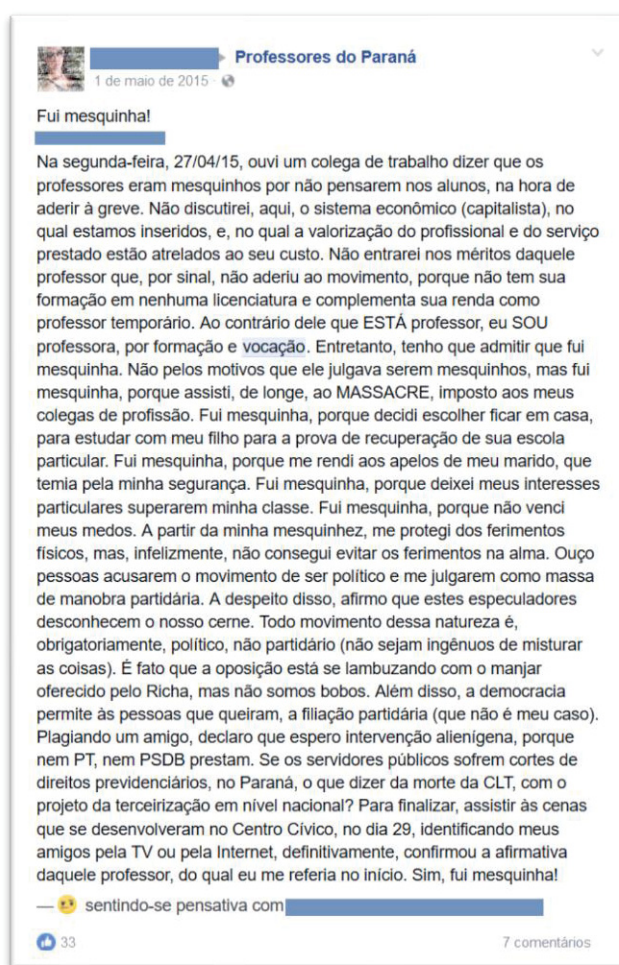
Ao contrário dele que ESTÁ professor, eu SOU professora, por formação e vocação. Entretanto, tenho que admitir que fui mesquinha [...] porque assisti, de longe, ao MASSACRE, imposto aos meus colegas de profissão. Fui mesquinha, porque escolhi ficar em casa, para estudar com meu filho para a prova de recuperação de sua escola particular. Fui mesquinha porque me rendi aos apelos do meu marido, que temia pela minha segurança. Fui mesquinha, porque deixei meus interesses particulares superarem minha classe. Fui mesquinha porque não venci meus medos. A partir da minha mesquinhez, me protegi dos ferimentos físicos, mas, infelizmente, não consegui evitar os ferimentos na alma. Ouço as pessoas acusarem o movimento de ser político e me julgarem como massa de manobra partidária. A despeito disso, afirmo que estes especuladores desconhecem o nosso cerne. Todo movimento dessa natureza, é, obrigatoriamente, político, não partidário [...]. Plagiando um amigo, declaro que espero intervenção alienígena, porque nem PT, nem PSDB prestam.

Um dado a ser aqui referido, e que parece ser reflexo do momento histórico, é certa desconfiança para com a política partidária. A professora reconhece a importância da mobilização feita pelos colegas, identificando-a como fenômeno político, ao mesmo tempo que rejeita o aspecto partidário. Ao se fazer referência “[...]declaro que espero intervenção alienígena”, demonstra não mais confiar nos partidos políticos, o que se evidencia ainda mais na conclusão: “[...] porque nem PT, nem PSDB prestam”. Tal crítica que vem ao encontro da análise feita por Eco ao se referir à sociedade líquida de Bauman: É a sociedade da crise “[...] dos partidos: alguém já disse que estes [...] se transformaram em táxis que transportam caciques políticos ou chefes mafiosos que controlam votos, que escolhem em qual embarcação com desenvoltura, segundo as oportunidades que oferecem [...]” (ECO, 2017, p. 10).

No contexto que se delineia, instituições ou partidos políticos não gozam da confiança de boa parte dos eleitores, que os consideram como corruptos ou ineficazes (BAQUERO, 2003; CASTRO; REIS, 2012) e, com isso, “[...]a consequência parece ter sido a institucionalização de uma apatia generalizada em relação aos meios convencionais da política (partidos, eleições e procedimentos formais, de maneira geral) (BAQUERO, 2003, p. 89).

A postura de desconfiança para com partidos e instituições políticas, parece vir acompanhada de uma sensação de desalento, de falta de esperança para com o futuro político. Nesse sentido, Young¹²⁴ (apud BAQUERO, 2003, p. 89) destaca certo paradoxo, quando “[...] todos parecem ser favoráveis à democracia, mas poucos acreditam que um governo democrático possa fazer alguma coisa. Os processos democráticos, em muitos casos, parecem paralisar o processo de tomada de decisões”.

FIGURA 22 - A DIMENSÃO POLÍTICA DA DOCÊNCIA



FONTE: Página *Professores do Paraná* (2015).

¹²⁴ YOUNG, I. M. 2000. **Inclusion and Democracy**. New York: Oxford University Press.

6.3.1 Uma marca na história recente do professor - o 29 de abril de 2015

Como observado, o ano de 2015, quando iniciada a pesquisa no campo, foi particularmente difícil para o magistério paranaense – e talvez brasileiro – pelo que ficou conhecido como “A Batalha do Centro Cívico”, ato ocorrido no dia 29 de abril. O evento foi motivado pela mobilização dos servidores públicos estaduais – particularmente para os trabalhadores da educação – e teve seu início ainda em fevereiro de 2015, quando os professores alertaram acerca da falta de condições (estrutura física, falta de professores, verba para despesas básicas como produtos de limpeza, complementação para merenda, dentre outras).

Em assembleia realizada no dia 7 de fevereiro, foi deflagrada a primeira fase da greve. Dentre a pauta de reivindicações com 20 itens a serem corrigidos – como os atrasos nos pagamentos de promoções e progressões e a não convocação de professores e servidores aprovados nos concursos para trabalho nas escolas – somou-se aquela que se tornaria uma das principais medidas da administração estadual – e que ficou conhecida como “pacotaço”. Tal projeto tinha por objetivo, segundo a administração, resolver a crise financeira do estado. Para tanto, dentre outras medidas, adotava uma política de cortes nos benefícios e alterações na previdência dos servidores.

Em 10 de fevereiro, formou-se uma comissão geral para votar o projeto na Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP). Trabalhadores da educação e outros segmentos dos servidores ocuparam a ALEP, evitando a continuidade do processo. No dia 12 de fevereiro, um grupo de deputados estaduais aliados do governo, tentaram retomar a votação. Diante da mobilização dos servidores, foram forçados a entrar no prédio em um camburão da polícia. O episódio, bastante marcante, em que os parlamentares ficaram conhecidos como a “bancada do camburão”, gerou grande indignação e fez com que os ânimos ficassem ainda mais exaltados. Por conta disso, a votação foi novamente adiada.

Em 25 de fevereiro, diante da pressão dos professores, o governador Beto Richa recuou na proposta de votar o “pacotaço” em comissão geral e se comprometeu a seguir os trâmites regulares da Assembleia e dar espaço ao diálogo com servidores. Após assembleia, os professores e demais trabalhadores da educação decidiram por suspender a greve. Já no início de março, entretanto, o movimento é retomado, em

razão do descumprimento do acordo, por parte da administração, que propunha votação do pacote de medidas, para a última semana de abril de 2015.

No dia 29 de abril, boa parte das duas mil e duzentas escolas e sete universidades estaduais do Paraná estavam paradas. Professores e outros demais trabalhadores da educação, alunos¹²⁵ e simpatizantes ao movimento encontravam-se reunidos na Praça Nossa senhora da Salette, no Centro Cívico, em Curitiba. Um forte aparato militar já havia sido montado. Policiais militares em número expressivo, poucas vezes visto, faziam-se presentes portando com escudos e cassetetes.

No início daquela tarde, por razões que até hoje não se explica – segundo a administração, a polícia tentava deter um cordão formado por manifestantes – teve início o episódio conhecido como o “29 de abril: a Batalha do Centro Cívico”¹²⁶: gás de pimenta, lacrimogêneo, balas de borracha, cães instigados contra os professores e dois helicópteros à disposição. Como resultado, em pouco mais de uma hora de repressão nos arredores da Assembleia Legislativa do Paraná, além dos traumas emocionais e à própria dignidade como cidadão, cerca de 250 pessoas ficaram feridas fisicamente.

Em relação à tradição política paranaense, no que se refere ao tratamento empregado a seus docentes, o episódio de 29 de abril recupera a memória recente e faz alusão a outro acontecimento na história na luta dos professores estaduais: o dia 30 de agosto de 1988¹²⁷, quando o então governador Álvaro Dias, utilizou-se do mesmo aparato policial, cavalaria e bombas de gás, contra os professores. Após 15 dias de paralisação, o acontecimento marcou a luta pela democratização no estado.

125 A dissertação de Patrícia Goedert Melo (2017): “**Vozes coletivas, compartilhadas e reconhecidas**: um estudo sobre as mediações comunicativas da cultura na trama cotidiana dos jovens alunos do colégio estadual do Paraná”, do Setor de Artes, Comunicação e Design, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), traz importantes contribuições sobre a participação no movimento, sob o ponto de vista dos jovens alunos do Colégio Estadual do Paraná (CEP).

¹²⁶ A propósito, consultar a obra “**Um registro do 29 de abril de 2015: para não esquecer**” (2015) organizada pelas professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Claudia Urban, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR – em conjunto com o Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica da UFPR (LAPEDUH).

¹²⁷ Em 1988, 150 professores que se encontravam acampados no Centro Cívico, juntaram-se a outros manifestantes (OLIVEIRA, 2008) quando foram, então, reprimidos pela polícia. (OLIVEIRA, 2008; LIMA, 2013).

6.3.2 O 29 de abril na memória – e na timeline¹²⁸ – de *Professores do Paraná*

A comparação entre os eventos do dia 30 de agosto de 1988 e 29 de abril de 2015¹²⁹ traz consigo muitas semelhanças e algumas especificidades, próprias de cada momento histórico. Dentre elas, dois elementos se destacam, sendo a primeira quanto ao número de feridos – em torno de 10 professores em 1988, para cerca de 250 em 2015. A segunda, que tem relação direta com a presente investigação, diz respeito aos avanços tecnológicos da atualidade, à presença da internet e, sobretudo, à incorporação dos sites de redes sociais (SRSs) no cotidiano docente.

Os registros relativos ao episódio em questão, correspondem aos eventos que antecederam, ocorreram durante ou são concernentes a um momento posterior, mas que refletem o contexto em questão. Salienta-se que os nomes e fotos dos perfis nas publicações foram omitidos e, ainda que tais postagens sejam públicas – de acordo com a política das redes sociais digitais de modo geral e, em consequência, do próprio Facebook – optou-se por preservar a privacidade dos atores na rede. Exceções foram feitas apenas a casos, como se verá ao longo da pesquisa.

Os conteúdos representados nas postagens refletem uma mistura de emoções, de sentimentos que vão desde a indignação política ao desencanto. São relatos, cujos discursos encontram-se permeados pela subjetividade, decorrentes das vivências e perspectivas pessoais, mas que se interpenetram no encontro com o outro, e nas experiências coletivas.

Um fenômeno comum entre os membros do grupo *Professores do Paraná* é a recuperação do fato ocorrido em 29 de abril. Por meio de postagens na página, os atores, protagonistas do fato e da sociedade em rede (LATOUR, 2010, 2012), rememoram a data em suas publicações e, com frequência, utilizam-se de *hashtags* – palavras derivadas da junção do símbolo # (em inglês: *hash*¹³⁰) e a palavra etiqueta (*tag*).

¹²⁸ Linha do tempo, conforme o capítulo 3 da presente pesquisa.

¹²⁹ Em 2015, segundo a organização, eram em torno de 20 a 25 mil manifestantes. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/atos-em-curitiba-lembram-um-ano-da-batalha-do-centro-civico-acompanhe-b6s5k7o76oaeg8tgnig5i7lxn>> e <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/especiais/batalha-do-centro-civico/index.jpg>>. Acessos em 19 de jan. 2018.

¹³⁰ Em português o símbolo “#” possui diferentes sentidos e usos. Pode ser chamado de jogo da velha, cerquilha ou sustenido (na teoria musical) (SILVEIRA, 2013).

As *hashtags*: #ForaBetoRicha, #Eutônaluta, #Somostodosprofessores e #29deAbrilNãoEsqueceremos foram das mais utilizadas no ano de 2015 e nos anos subsequentes. O uso de expressões, acompanhadas do símbolo #, possibilita que, pela junção de palavras, designem um determinado assunto de interesse, de forma sucinta e facilmente identificável. Além disso, podem se converter em *hiperlinks*¹³¹, podendo ser identificadas e contabilizadas por mecanismo de busca em diferentes redes sociais, como o *Twitter* (FIGUEIREDO, 2013). Já no Facebook esta não é uma ação exequível, o que faz com que adquira outros sentidos e possibilidades (GADELHA, 2013).

A utilização da *hashtag*, como tem ocorrido em determinados movimentos sociais, pode ser uma forma de comunicar e sensibilizar aos demais acerca de um tema ou problema. Seu uso massivo por parte de uma determinada comunidade ou página, como ocorre na *Professores do Paraná*, pode caracterizar a união de um grupo em torno de um tema em comum, gerando, com isso, uma relação identitária e sentimentos de pertencimento, próprios de membros de uma comunidade. Como afirma Costa-Moura (2014, p. 151): “Qualquer *hashtag*, se promovida por número suficiente de *posts* pode virar ‘tendência’ e atrair mais usuários para discussão em torno do tópico proposto”.

Nos últimos tempos, as *hashtags* tornaram-se comuns mesmo nas mobilizações presenciais, particularmente nas grandes cidades, mesclando territorialidades entre o virtual e o espaço físico, público¹³². Há que se considerar que o virtual não se opõe ao real. Ambos são reais, ainda que o primeiro seja considerado imaterial, não físico. Na relação entre cibercultura e ativismo, ou ciberativismo, complementam-se e fazem parte de uma mesma dinâmica social.

¹³¹ Links ou hiperlinks dizem respeito às ligações ou conexões “[...] num ícone ou numa sequência de texto que, quando ativados, permitem o acesso a informação eletrônica noutra localização (documento, arquivo, página da Internet, etc.).” Consulta ao termo “**hiperligação**”, in Dicionário Priberam da Língua portuguesa. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/hiperliga%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em 02 jan. 2018.

¹³² Movimentos relacionados ao ciberativismo, com uma série de sociais como a Primavera Árabe (200-2012), *Occupy Wall Street* #occupywallstreet, e #WeAreThe99% (2011) são alguns dos exemplos de mobilização, em que redes sociais e espaços urbanos, sociais se inter-relacionam e influenciam mutuamente. No Brasil, uma onda de protestos iniciada em 2013 sofreu igual influência, mobilizando grande número de pessoas em diferentes estados do país, em torno das *hashtags*: #ogiganteacordou, #vemprarua, e #saimosdoFacebook.

FIGURA 23 - A MEMÓRIA DO 29 DE ABRIL



FONTE: Página *Professores do Paraná* (2015).

FIGURA 24 - O PROFESSOR DO PARANÁ E O USO DAS HASHTAGS



FONTE: Página *Professores do Paraná* (2015) e imagem extraída da internet e adaptada (2017).

Por meio das palavras de ordem, *hashtags*, *posts* e compartilhamentos de diferentes tipos de mídias, como imagens e vídeos, reaviva-se a memória sobre o fato, num exercício de construção e consolidação das identidades, de forma individual e coletiva (POLLAK, 1992).

Patrícia Goedert de Melo (2017, p.152) ao analisar a construção da identidade dos jovens alunos do Colégio Estadual do Paraná, ao produzirem suas diferentes formas de se comunicarem, anunciam quem são, como se representam, como se inserem no mundo e, assim, “[...] ressignificam suas identidades narrando suas histórias a partir do momento que contam aos outros seus pontos de vista sobre o mundo”. A mesma dinâmica pode ser encontrada em uma página ou comunidade virtual, se compreendida como território de circulação, compartilhamento e embate de ideias, exposição e manifestação social e, por fim, constituição e (re)afirmação das identidades.

Ao compartilharem momentos, recuperar acontecimentos vividos, de forma pessoal e também relacional, os atores que compõem a rede passam a constituir novos sentidos, estabelecem vínculos, sensações de empatia e pertencimento. A forma como se veem a si mesmos e aos demais, passa por transformações, já que a própria memória “[...] sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa.” (POLLAK, 1992, p. 204). Em tal perspectiva, a memória possui um componente subjetivo, mas também se constrói coletivamente, na relação com o grupo ao qual pertence, estando em constante processo de reconstrução. Para o sociólogo Maurice Halbwachs nenhuma lembrança é verdadeiramente possível, fora do grupo social. Para ele, a memória se constitui em um fenômeno social, uma construção que se efetiva nas relações do indivíduo com seu grupo social. Assim:

Para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum. (HALBWACHS, 2013, p. 39)

Com base nisso, é possível identificar na FIGURA 29, a narrativa de um jovem professor que não presenciou o evento de 30 de agosto de 1988, mas que o rememora simbólica e coletivamente, ao se presente na manifestação do dia 29 de abril de 2015 e por sua postagem na página do grupo, naquela quarta-feira. Além das curtidas, outros sujeitos, atores da rede e colegas de profissão, passam a interagir e construir perspectivas, entre si e com o autor da publicação. Cada postagem é entremeada por uma série de outras intervenções, com as mais diferentes reações, que vão da participação na greve de 1988, ao sentimento de medo ou revolta.

Ainda no que se refere ao *post* em questão, é possível identificar certa preocupação do jovem professor, ao manter atualizadas as informações, procurando retratar o acontecimento conforme ocorria. Às 10h42min inicia: *“Eu não vi o 30 de agosto de 1988, eu tinha apenas 7 meses. Mas hoje aos 27 anos, vou ver o 29 de abril de 2015. A CAVALARIA chegou. Triste!”*. Às 13h07min posta: *“Chegou helicóptero agora! O que mais falta?”*, inserindo um *emoji* de raiva. Às 14h19min, narra ironicamente: *“Chuva pra ajudar mais um pouco”*. Às 15h34min, exclama: *“Muitos feridos!”*, inserindo dois *emojis* em lágrimas.

O teor das postagens realizadas ilustra o processo de ubiquação entre os espaços físicos e virtuais (FIGUEIREDO, 2013) que se articulam e se complementam, tornando difícil a delimitação de influências entre um e outro. Evidencia-se, ainda, o fato de que os atores, ao participarem conscientemente de comunidades, grupos e sites de redes sociais, elaboram as memórias de acordo com sua identidade (POLLAK, 1992) constituem conhecimentos, produzem e ressignificam sua condição no tempo, a ponto de a página tornar-se, ela própria, uma fonte importante, um registro dinâmico do momento histórico em questão.

FIGURA 25 - O 29 DE ABRIL – NARRATIVAS DOCENTES

29 de abril de 2015

Eu não vi o 30 de agosto de 1988, eu tinha apenas 7 meses. Mas hoje aos 27 anos, vou ver o 29 de abril de 2015. A CAVALARIA chegou. Triste! 😞😞



1,4 mil curtidas 164 comentários 532 compartilhamentos

👍 Curtir 🗨️ Comentar ➦ Compartilhar

2 a Curtir

Quarta-feira, 29 de abril de 2015 às 13:07

zer ? Atirar nas pessoas? E eu que pensava que polícia derrendia as pessoas de bem e não os bandidos.....

2 a Curtir

Chuva pra ajudar mais um pouco!

2 a Curtir

Quarta-feira, 29 de abril de 2015 às 14:19

ta gente se enganou, amarele esta entrevista eu nao me enganei, não... o neoliberalismo tem uma casquinha fina, que disfarça isso que está acontecendo agora. Mas a casquinha é tão fina que chega a ser transparente

2 a Curtir

Muitos feridos! 😞😞

2 a Curtir

Quarta-feira, 29 de abril de 2015 às 15:34

ario garantiu ao re ssosres...neste momento as bombas explodiram e ele fugiu da entrevista!!! Hj temos uma importante ferramenta chamada internet....que usamos ela a nossa favor.

2 a Curtir

choro de revolta....

2 a Curtir

Eu não tinha noção do que estava pra acontecer a hora que fiz essa publicação. É inacreditável! Chorei de tristeza, um nó na garganta. 😞 #lutopelaeducaçãodoPR

2 a Curtir

Parabéns, por estar lá, por aguentar. Linda linda linda, a resistência é linda! 🙌🙌🙌❤️

2 a Curtir

Quarta-feira, 29 de abril de 2015 às 11:22

ão vi, pois tinha sete Deus abençoe e proteja todos!!!

2 a Curtir

ai quando o povo se revolta e parte pra cima são vândalos, barbeiros, sem educação e por aí vai. E o senhor "governador" é o que ?

2 a Curtir

de um recado a todos que estão aí ? Vcs já são heróis a força de vocês é imensurável e nada de mal vai chegar ate vocês, pq a justiça pode até tardar, mas não vai falhar, vocês merecem todo o respeito! E a dor de vocês esta sendo sentida em todos os cantos do Paraná. Neste momento estou em prantos, com medo, do que pode acontecer com meus mestres. Deus guarde vocês! 😞❤️

2 a Curtir

FONTE: Página Professores do Paraná (2015).

6.4 A UTOPIA E O IDEALISMO

A dimensão da utopia, da afetividade, da poesia, e de tantos outros sentimentos ligados às condições de trabalho, à humanização e à transformação social, tem sido um elemento recorrente nas questões sobre a identidade docente e demonstra a importância da subjetividade transformação social, seja na literatura que versa sobre o tema ou na fala dos professores, materializadas nas postagens na página da rede social.

Etimologicamente, a utopia deriva do vocábulo grego *oû+gr topos*, significando “lugar que não existe”¹³³. De acordo com o Dicionário Michaelis¹³⁴, utopia representa:

1 Qualquer descrição ou conceito imaginário de uma sociedade com um sistema social, político e econômico ideal, com leis justas e dirigentes e políticos verdadeiramente empenhados no bem-estar de seus membros.

2 (por ext) Plano ou sonho irrealizável; ideia generosa, porém impossível; fantasia, quimera[...]

Figurativamente, utopia poderia representar um “Plano de governo, de que resultaria a felicidade pública, se ele fosse exequível”¹³⁵. Thomas Morus, pensador inglês (1480-1535) considerado um dos filósofos humanistas do período renascentista, em sua obra mais famosa, denominada “*Utopia*”¹³⁶ (1516), refere-se a um país imaginário, cuja sociedade harmoniosa e organizada, seria capaz de proporcionar equilíbrio, paz e boas condições de vida, a todos os seus habitantes.

Mais recentemente, Jerzy Szachi (1972, p. 02) aborda a utopia com aspectos que vão desde a fantasia e o ideal, até a experiência científica. Já para Karl Mannheim (1972, p. 216) a utopia, ou “as utopias” dizem respeito às “[...]orientações que, transcendendo a realidade, tendem a se transformarem em conduta, a abalar, seja parcial ou totalmente, a ordem das coisas que prevaleça no momento”. Neste sentido,

¹³³ Disponível em <<https://www.significados.com.br/utopia/>>. Acesso em 02 jan. 2018.

¹³⁴ Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=L13bV>>. Acesso em 02 jan. 2018.

¹³⁵ TheFreeDictionary.com. Disponível em: <<https://pt.thefreedictionary.com/utopia>>. Acesso em 02 jan. 2018.

¹³⁶ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2301>. Acesso em 02 jan. 2018.

ao contrário de Thomas Morus, Mannheim supera a dimensão puramente teórica e a transforma em possibilidade de ação. Assim, em Mannheim, a utopia possui um componente histórico e relativa ao conhecimento e, a partir dele “[...] tenta transformar a realidade dominante de acordo com as concepções do próprio grupo que a deseja transformar” (MAZUCATO, 2013, p. 193), sendo determinadas coletivamente. Para o autor, ideologia e utopia apresentam-se situadas na história, mas opostas enquanto efetividade. Segundo ele, as ideologias:

são as ideias situacionalmente transcendentais que jamais conseguem de fato a realização de seus conteúdos pretendidos. Embora se tornem com frequência motivos bem-intencionados para a conduta subjetiva do indivíduo, seus significados, quando incorporados efetivamente à prática, são, na maior parte dos casos, deformados. (MANNHEIM, 1972, p. 218)

Enquanto as ideologias apresentam-se com uma conotação teórica, para Mannheim, as utopias tendem a transformar a realidade e parecem irrealizáveis do ponto de vista da ordem social em vigência (MANNHEIM, 1972). Neste contexto, Löwy salienta a questão do conhecimento afirmando que a “[...] ideologia é o conjunto das concepções, ideias, representações, teorias, que se orientam para a estabilização, ou legitimação, ou reprodução da ordem estabelecida”, enquanto as utopias “[...] são aquelas ideias, representações e teorias que aspiram uma outra realidade, uma realidade ainda inexistente. Têm, portanto, uma dimensão crítica ou de negação da estrutura social existente e se orientam para sua ruptura (LÖWY, 2008, p.13). Em Deleuze e Guattari (1992, p.130), a utopia é um componente que designa a junção da filosofia com o tempo presente, pois:

É sempre com a utopia que a filosofia se torna política, e leva ao mais alto ponto a crítica de sua época. A utopia não se separa do movimento infinito: ela designa etimologicamente a desterritorialização absoluta, mas sempre no ponto crítico em que esta se conecta com o meio relativo presente e, sobretudo, com as forças abafadas neste meio. A palavra empregada pelo utopista Samuel Butler, "*Erewhon*", não remete somente a "*No-Where*", ou a parte-Nenhuma, mas a "*Now-Here*", aqui-agora.

A utopia abordada pelos autores diz respeito, de uma forma ou de outra, à intervenção do homem na estrutura vigente. E o ideal de educação também passa a

constituir presente em obras de pensadores¹³⁷ em diferentes momentos da história, como o ideal da cidade perfeita em a “Cidade do Sol”¹³⁸ de Tomás Campanella, ou a “Nova Atlântida”¹³⁹, de Francis Bacon. Afinal, no que se refere à utopia de uma sociedade mais justa, “[...] a proposta utópica ficaria incompleta se a utopia social não se desdobrasse numa utopia educativa, se à mudança de estruturas não correspondesse uma mudança de consciências, se à libertação exterior não viesse associada uma libertação interior[...]” (ARAÚJO; ARAÚJO, 2006, p.98-99).

Na utopia capaz de proporcionar a intervenção social, o aqui-agora de Deleuze e Guattari, os princípios destacados por Mannheim e Löwy, e a dimensão utópica da ação docente e educativa, encontram ressonância nos pressupostos destacados, no campo educacional, por Paulo Freire. Para Freire, a utopia é um “sonho possível”, que parte do conhecimento e da consciência humana com relação ao mundo vivido. Para ele, o sonho possível:

[...] tem que ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A educação libertadora é uma prática utópica. Não utópica no sentido do irrealizável, do impossível... utópica no sentido de que esta é uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos espoliadora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas. (FREIRE, 1982, p.100).

A denúncia e o anúncio acima destacados, são os dois momentos mais importantes da perspectiva freireana, sobre a questão da utopia, decorrentes de uma realidade que não é a sonhada e passível de transformação. Isso também é possível por conta da “inconclusão” do ser humano, e de seu constante acabamento, que o faz ter esperança e acreditar, conhecer e intervir em sua história.

A denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso [...]. Falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor [...] na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático [...]. Contra qualquer tipo de fatalismo, o discurso profético insiste no direito que tem o ser humano de comparecer à História não apenas como seu objeto, mas também como sujeito. (FREIRE, 2000, p. 119).

¹³⁷ A propósito, ver *Cidade do Sol* de Tomás Campanella.

¹³⁸ Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000001.pdf>>. Acesso em 02 jan. 2018.

¹³⁹ Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bk000146.pdf>>. Acesso em 02 jan. 2018.

Na FIGURA 26, postada na Página *Professores do Paraná*, revela-se a denúncia, por meio de um desabafo. A professora expressa o sentimento de desilusão e a desmotivação. Romântica e tristemente narra o saudosismo pela paixão e o lamento de um amor platônico pela profissão. Ao mesmo tempo o “*Sentimento de pesar[...] Pesar pela Educação q está morrendo*”, traz consigo a utopia de uma educação almejada e não alcançada e de um amor não correspondido: a docência.

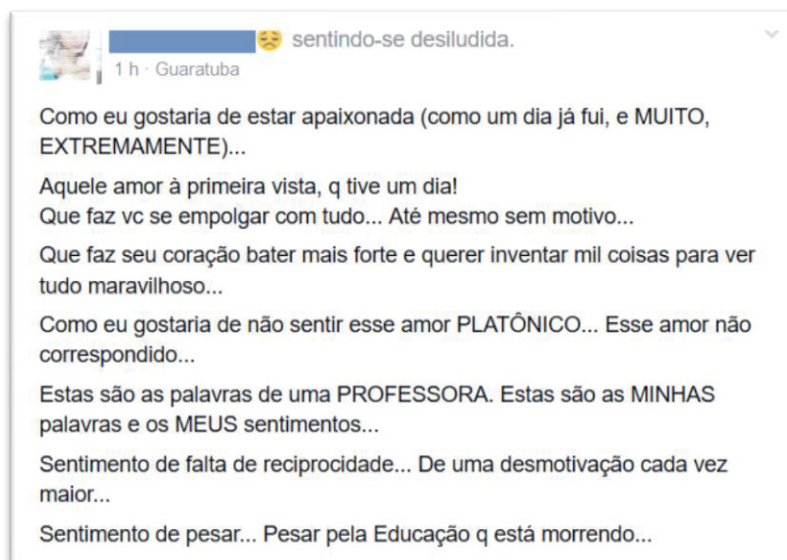
Mesmo na desilusão, a utopia está presente. É a desilusão frente a um sonho não realizado. É assim que Araújo e Araújo (2006) trazem a impossibilidade de uma total realização da utopia no contexto educacional, da forma pura como aquela com que se sonha. Isso ocorre porque “[...] as mudanças em educação são graduais, duradouras, negociadas, referenciadas, contextualizadas, como o desenvolvimento dos processos educativos, comporta recorrências, bloqueios, indecisões, resistências, etc.”¹⁴⁰. (MAGALHÃES apud ARAÚJO e ARAÚJO, 2006, p. 103). O sentimento de desilusão para com a docência – além de um sonho não efetivado – é associado por Esteve (1995) à perda da identidade e da função social do professor na sociedade contemporânea, o que ele caracteriza como mal-estar docente:

[...] a sociedade parece que deixou de acreditar na Educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação de sua imagem social (ESTEVE, 1995, p. 95).

Somando-se a esse sentimento, outros fatores já observados na presente investigação, apresentam-se como importantes desafios à vivência docente na atualidade, como o contexto social e político (SANTOS, 2008), a fragmentação do saber, o universo heterogêneo, multiétnico e multicultural (MARTÍN-BARBERO, 2006), a perda de legitimação social da escola como instância privilegiada ao conhecimento (MARTÍN-BARBERO, 2006; IMBERNÓN, 2010; BACCEGA, 2011; JACQUINOT-DELAUNAY, 2011), dentre outros, que em parte resumem ou justificam o panorama em destaque.

¹⁴⁰ MAGALHÃES, J. História, educação e utopia, in A. F. Araújo & J. Magalhães (Orgs.) **História, Educação e Utopia**. Braga: UM/IEP/CEEP, p. 15 – 24, 1998.

FIGURA 26 - O FIM DA UTOPIA E O PESAR PELA EDUCAÇÃO



Fonte: Página *Professores do Paraná* (2016).

Apesar das desilusões, a dimensão da utopia não se desvanece, necessariamente, pois: “O sonho de um mundo melhor nasce das entranhas do seu contrário” (FREIRE, 2000, p. 133) e de suas próprias contradições, fruto da relação humana mediatizada pelo mundo. Para Paulo Freire, a ação docente encontra-se atrelada à urgência da transformação social.

No espaço da página, apresenta-se o caráter da utopia e da denúncia, em que os discursos se revelam como formas de intervenção. A presença dos atores, suas possibilidades de intervenção e resistência podem se fazer por meio das interações, pontos de vista, críticas e discussões sobre os temas e problemas sociais próprios das contradições da sociedade contemporânea, em que se evidenciam ações e reações pessoais e coletivas, além de movimentos de indignação social e crise das ideologias, em que a própria sociedade e o Estado vivem em constante processo de precarização (ECO, 2017).

FIGURA 27 - UTOPIAS E DESENCANTOS DA CONTEMPORANEIDADE



FONTE: Página *Professores do Paraná* (2017).

Paralelamente à presença do desencanto, encontra-se presente a perspectiva da educação e da docência, como um motor, capaz de transformar o mundo e a vida das pessoas. Como já referido anteriormente, é uma concepção que se apresenta de forma significativa no campo educacional, remetendo a um ideal de perfeição, bondade e justiça, dentre outras virtudes.

Inicialmente, dentre os aspectos concernentes à dimensão da utopia e do idealismo, encontra lugar a questão do afeto, ou da afetividade, como um dos elementos constitutivos da profissionalidade docente. Neste âmbito, pode-se considerar as contribuições do pesquisador Henry Wallon (1995), ao tentar aproximar

a dimensão afetiva do terreno cognitivo. Para Wallon, a afetividade “[...] oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão, que são os sinalizadores de como o ser humano é afetado pelo mundo interno e externo” (Mahoney, 2004, p. 17).

Com frequência, a questão da afetividade adquire uma conotação dissociada da questão do conhecimento. Pode-se analisar tal condição sob o ponto de vista de certo dualismo que acompanha a tradição e boa parte da cultura ocidental, da Grécia clássica à modernidade, do idealismo de Platão a Descartes. Sem a pretensão de contemplar tais aspectos neste estudo, o que se propõe é destacar a supremacia da ciência e da racionalidade, em detrimento dos aspectos sensíveis.

Em um primeiro momento, Kant manifesta certo menosprezo pelos afetos, paixões, tidas como “alegrias e preocupações fora de hora[...]” (2006, p. 202), que podem mesmo vir a se constituir uma “enfermidade da alma” (2006, p. 202). Para Kant, a sensibilidade “[...] é em si plebe, porque não pensa” (2006, p. 144) “[...] quanto mais uma razão cultivada se consagra ao gozo da vida e da felicidade, tanto mais o homem se afasta do verdadeiro contentamento” (1960, p.38). Já os afetos e as paixões são considerados como constitutivos do mal, pois são obstáculos à execução da ação moral. Enquanto o afeto é responsável pela fraqueza, as paixões são a causa da malignidade. Segundo Kant (apud BORGES, 2014):

O afeto procede como a água que rebenta uma barreira, a paixão como um rio que cava cada vez mais fundo no seu leito. O afeto age sobre a saúde como um ataque de apoplexia, paixão como uma consumação ou atrofia. O afeto é como um intoxicante que nos faz dormir, ainda que seja seguido, no outro dia, por uma dor de cabeça, mas a paixão deve ser vista como resultado da ingestão de veneno [...]¹⁴¹.

Por outro lado, ela possibilita as condições para que se chegue, de fato, ao entendimento. Nesta dinâmica, as representações:

[...] com respeito às quais o espírito se comporta passivamente, pelas quais, portanto, o sujeito é afetado (podendo afetar a si mesmo ou ser afetado por um objeto), pertencem à faculdade de conhecimento sensível, mas as que contêm um mero agir (o pensar) pertencem à faculdade de conhecimento intelectual. Aquela é denominada também *faculdade inferior de conhecimento*, esta, porém, *faculdade superior*. (KANT, 2006, p. 40, grifo nosso).

¹⁴¹ Ant, 7:252.

Por outro lado, Borges (2012) destaca o valor dos sentimentos em Kant, como o respeito, que é para o filósofo, diferente dos outros tipos de sentimento, pois é provocado por um motivo de ordem moral, “autoengendrado através de um conceito racional” (BORGES, 2012, p. 102). Além do respeito, sentimentos como a beneficência, a simpatia, o respeito, podem concorrer para a efetivação da virtude, o que, portanto, deve ser digno de cultivo.

Pode-se ressaltar, todavia, uma nova formulação kantiana no que se refere aos afetos, como se evidencia na terceira crítica. Na obra “Crítica da Faculdade do Juízo” (2009), Kant analisa o processo da fruição e do conhecimento estético. Para o filósofo, o fundamento do que considera como julgamento ou juízo de gosto é dado a partir de um efeito vinculante. Há um senso comum (*sensus communis*), uma sensação e um olhar que se constrói em comunhão com o outro acerca do que se avalia como belo. Em tal ponto de vista a ação estética é um movimento relacional.

Na contemplação do belo há, segundo Kant, certa necessidade de adesão, de vínculo. Assim, ainda que cada indivíduo seja capaz de formular um juízo próprio acerca da beleza de um dado objeto, tal “ [...] beleza é descoberta sempre pela primeira vez, e sempre novamente a universalidade deste prazer é reivindicada por aquele que a sente, como se todos já o tivessem sentido ou devessem vir a senti-lo”. (OLIVEIRA, 1998, p.113). Deste modo, pode-se refletir a respeito de experiências estéticas sob o pensamento kantiano, a partir de aspectos interativos, relacionais, em “[...] práticas destinadas a afetar emotivamente o sujeito, dando-lhe a sensação de partilhar de uma comunidade de sentimentos” (FISCHER, CAETANO, 2016, p. 120).

Já para Spinoza, considerado o grande teórico da ética do afeto, é por meio dos afetos que se atinge o conhecimento (NOVIKOFF; CAVALCANTI, 2015) pois, para ele, a potência da razão está enraizada no princípio desejante das paixões (GLEIZER, 2005). Assim: “[...] o desejo, a alegria, a tristeza, o amor, o ódio e toda a gama de afetos que colorem nossa existência tem causas determinadas e efeitos necessários tão dignos de conhecimento quanto qualquer outra coisa natural.” (GLEIZER, 2005, p. 10).

Procurei escrupulosamente não rir, não chorar, nem detestar as ações humanas, mas entendê-las. Assim, não encarei os afetos humanos, como são o amor, o ódio, a ira, a inveja, a glória, a misericórdia e as restantes comoções do ânimo, como vícios da natureza humana, mas como propriedades que lhe pertencem [...] embora sejam incômodos, são contudo necessários e têm causas certas mediante as quais tentamos entender sua natureza” – Espinosa, Tratado Político, cap 1, §1.

No cenário educacional, de modo particular, o afeto:

[...] designa o conjunto de atos ou de atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura, etc, que no seu todo podem ser caracterizados como a situação em que a pessoa “preocupa-se com” ou “cuida de” outra pessoa em que esta responde, positivamente, aos cuidados ou à preocupação de que foi objeto. (ABBAGNANO, 2007, p. 20)

No contexto em questão, atributos como ternura, empatia, amor e alegria – ou a presença do humor – foram alguns dos destacados pelos professores sobre a relação de elementos que compõem a questão do idealismo na docência. Quando questionados sobre as razões pelas quais se tornou professor, na *tag cloud*¹⁴² (nuvem de palavras) a seguir, como destaques da motivação docente, do centro às bordas, e da maior à menor proporção, tem-se inicialmente a *educação* e, em seu entorno, termos como o *mundo*, *vontade*, *mudar*, *pessoas*, *profissão*, *amor*, *sonho*, *alunos*, *sociedade*, *contribuir*, *trabalho*, *vocação*, e assim por diante.

No que se refere à dimensão da utopia, a identidade docente está relacionada a um “ir além” do conhecimento propriamente dito. Pedagogia, utopia e poesia, neste aspecto, fazem parte de um mesmo emaranhado e, como salienta Moisés (2003): “A poesia nos ensina a ver como se víssemos pela primeira vez”. Para o autor:

A exemplo da pedagogia, a poesia também ensina a ver, mas a ver o quê? Nada específico, nada adstrito a qualquer ramo do saber. A poesia, a bem dizer, não ensina a ver nada; ou então, o que viria a dar no mesmo, ensina a ver tudo. O que a poesia ensina é apenas um *modo de ver*. A coisa vista, ou por ver, correrá por conta de quem lê. Digamos que a ensinância poética está mais interessada no processo da aprendizagem do que na ampla variedade dos seus resultados.

Todas as virtudes estão alinhavadas, num processo em que a ética parece ser seu substrato. De fato, o docente, conforme tem sido destacado ao longo da investigação, tem sido compreendido socialmente como o sujeito formador de outros sujeitos, aquele capaz de moldar os espíritos dos alunos, proporcionando o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, num processo de aquisição cultural, convivência social, formação dentro de um código de ética ou de normas, domínio de conhecimentos, dentre outras dimensões e habilidades.

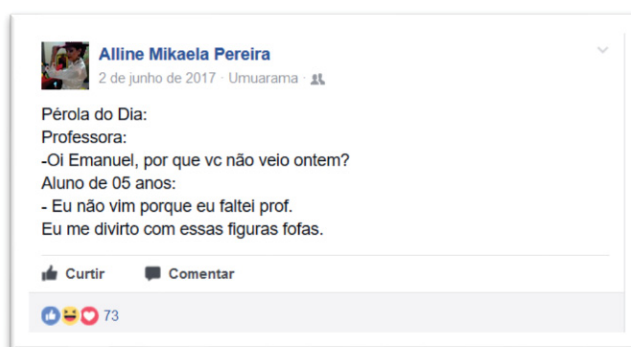
¹⁴² Construída com o auxílio do software *Atlas.ti*.

Ainda com relação à utopia, um aspecto pouco citado, mas ainda presente, é a questão da alegria e do humor, na constituição da docência. Para a professora Vilma, ao responder nosso questionário, ser professor é: “[...] *poder passar todo meu conhecimento para quem quer aprender, e ver a alegria de cada criança ao descobrir o mundo a sua volta*”. A consideração da professora ao se referir à questão da alegria, corrobora pesquisa feita por Silva e Machado (2016), ao analisar as representações de professoras da educação infantil do estado de Pernambuco. De acordo com o estudo, observou-se a presença da palavra “alegria” como atributo para a docência, no caso, na educação infantil. Para as autoras, depreendeu-se que a alegria, naquele contexto:

[...] diz respeito ao bom humor, descontração, animação para estimular o desenvolvimento e aprendizagem infantis. Elas parecem resistir a um modelo de professor sisudo, mal-humorado, que certamente não estaria disposto a interagir com as crianças facilitando seu desenvolvimento e aprendizagem. As justificativas, também, não nos autorizam afirmar que as professoras que ouvimos nesta pesquisa estejam defendendo que a *alegria* deve fazer parte da natureza da docente. (SILVA; MACHADO, 2016, p. 159).

A construção do aspecto relativo à alegria, à infância, à brincadeira, também pode ser observada na FIGURA 30. A postagem da professora Alline, divertindo-se com uma “pérola” – resposta – de um aluno de seus 5 anos de idade. A resposta simples de uma criança e o respectivo bom humor da professora frente à atitude do aluno, ilustram a dimensão da sensibilidade, ou mesmo “amorosidade”, como ressalta Paulo Freire ao afirmar que: “[...] é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a *amorosidade*, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar.”

FIGURA 30 - A ALEGRIA NO OFÍCIO DOCENTE



FONTE: Página *Professores do Paraná* (2017).

6.5 A VOCAÇÃO

Aliado à questão do idealismo, mas também distinto dele, encontra-se o componente vocacional. Apesar de uma significativa redução no discurso docente quanto aos aspectos relacionados à questão da vocação ou dom, em parte graças às pesquisas desenvolvidas pela Sociologia da Educação e às análises da perspectiva do ponto de vista social (CHARLOT, 2012), o aspecto vocacional, conforme já destacado na presente investigação, mantém-se como um componente nas narrativas dos professores que participaram da pesquisa.

A desigualdade social ou ainda a falta de oportunidades foi um fator apontado pela professora Ivana, que atribuiu a escolha da profissão àquela que mais se aproximava de suas aptidões, já que não tinha condições de fazer o curso desejado. Segundo ela, a escolha se deu em razão de: “No início, por não ter condições financeiras para bancar curso de veterinária. Depois ser o que aproximava das minhas aptidões cuidar de: animais, pessoas, ensinar, relação humana.”

Se por um lado, a questão da vocação apresenta-se, neste caso, como uma substituição a uma falta de oportunidade, por outro, pode se caracterizar como um traço da memória coletiva, conforme ressalta o professor Everton, já citado nesta investigação, ao se referir à questão familiar e a habilidades que julga possuir, como paciência, gosto e criatividade, o que atribui como aspectos que constituem a docência:

Acredito que há coisas que fogem da minha vontade [...] (*Como o quê? Pergunto eu.*) A paciência, o gosto, a criatividade[...] é vocação? De repente chamo isso de vocação!

Se você me pergunta se tenho vocação, digo que não. Mas se eu pensar como uma familiaridade com a prática talvez eu tenha vocação. Vejo que uma boa parte da minha família, avó, tias [...] está envolvida com a atividade. São profissionais da educação. O que dá a impressão de que existe realmente uma predisposição [...].¹⁴³

A partir das respostas enviadas pelos formulários, foi possível traçar, por meio do *software* ATLAS.ti, uma nuvem de palavras alicerçada no componente vocacional (FIGURA 31). Do centro para as extremidades, encontram-se mais relacionadas ao

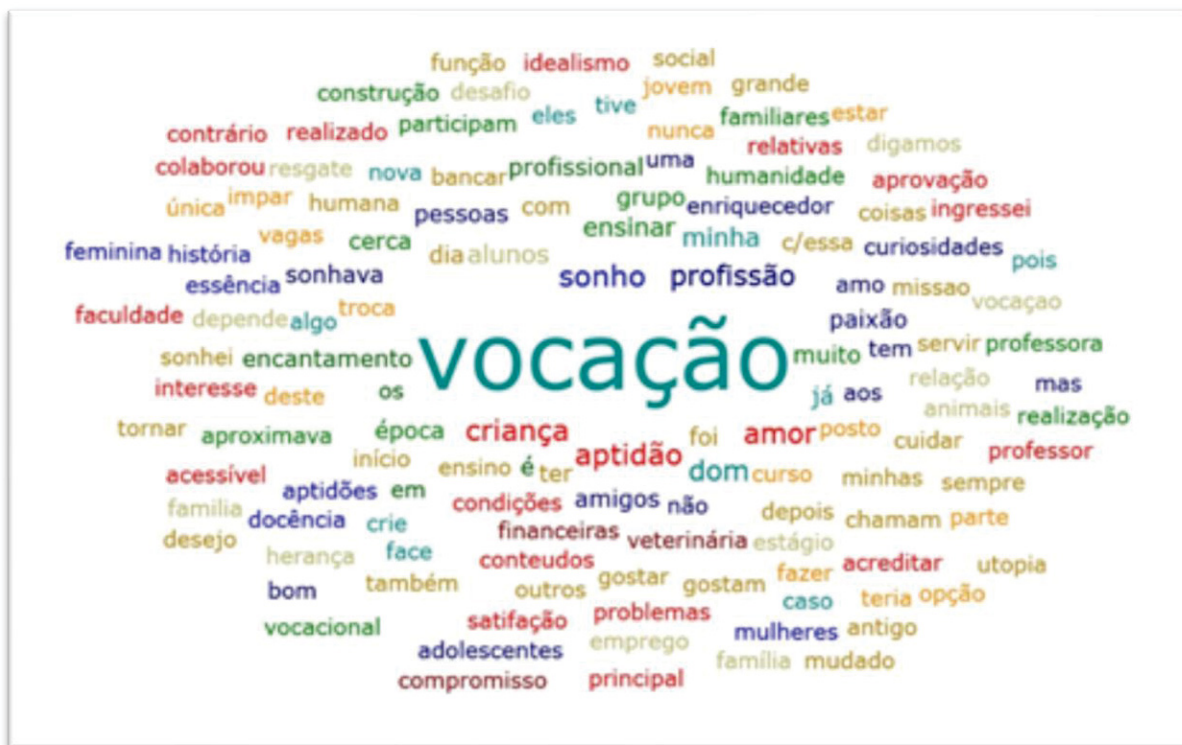
¹⁴³ Entrevista concedida pelo Skype.

termo “vocação” palavras como “amor”, “paixão”, “aptidão”, “encantamento”, “criança”, “sonho”, “profissão”, reafirmando certa romantização no que se refere à profissionalidade.

Por sua vez, Almeida, na obra “Mulher e educação: a paixão pelo possível”, credita à palavra “paixão” o sentido da fé, da luta e da esperança na educação pois, para ela: “A paixão é vista aqui, portanto, como desejo, coragem, esforço, desafio, luta, aquilo que impulsiona cada ser humano para superar-se e transcender-se.” (ALMEIDA, 1998, p. 21). Assim, a dimensão da docência, apesar de seu aspecto objetivado e seus componentes históricos, está impregnada por relações afetivas. Para ela:

[...] se por um lado educar e ensinar é uma profissão, por outro lado, não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um ser humano para outro, isso também é um ato de amor. E indo mais além, gostar desse trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo também se configura como um ato de paixão, a paixão pelo possível [...]. Talvez resida aí a extrema ambiguidade do ato de ensinar e da presença das mulheres no magistério (ALMEIDA, 1998, p. 76).

FIGURA 31 - NUVEM DE PALAVRAS DESTACANDO A VOCACÃO NA DOCÊNCIA



FONTE: A autora (2017).

O atributo “vocação”, conforme abordado, traz consigo um elemento histórico capaz de justificar, em parte, sua relação com a docência. Catani (1997) ressalta o aspecto histórico e político relativo à vocação na docência, e a sua feminização, já no final do século XIX e início do século XX. De acordo com a autora:

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia — procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres.

O vínculo que se estabelecia entre a docência e aspectos como a vocação e missão, tornava-se bastante representativo. No que se refere à condição docente do chamado ensino primário¹⁴⁴ no início do século XX, destaca Almeida:

A situação profissional do professorado primário nas décadas iniciais do século, em que pese propalado prestígio advindo do conhecimento intelectual do qual se julgavam portadores, não impedia que a categoria fosse extremamente mal remunerada. Qualidades relacionadas ao ato de ensinar, como amor à profissão, vocação, missão, dever sagrado, sacerdócio, eram propaladas como a principal qualificação profissional, assim como era reiterada a importância da função social da educação e do magistério fundamental. Segundo os próprios professores, essa função social não era reconhecida e eles eram não só mal pagos, mas também vítimas de preconceitos e abusos por serem, nos tempos que corriam, ainda considerados como os mestres-escolas da época das escolas régias. (ALMEIDA, 1998, p. 129).

A contextualização possibilita a compreensão de razões que possam justificar determinados aspectos sociais, usos e tradições. Por sua vez, esta pesquisa se alinha ao pensamento de Almeida (1998), para quem se faz necessária certa cautela na construção de discursos que reduzam a complexidade de desejos, sentimentos e afetos a questões exteriores. Ora, os profissionais da educação que gentilmente participam desta investigação, assim como de outras tantas pesquisas acadêmicas,

¹⁴⁴ Sobre o ensino primário, relativo às crianças de sete a doze anos, ver a Lei Orgânica do Ensino Primário, de 02 de janeiro de 1946. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/lei%20org%C2nica%20do%20ensino%20prim%C1rio%201946.htm>. Tal regulamentação, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 4024/61 foram suplantadas pelas Leis de Diretrizes e Bases – LDB – 5692/71 e 9394/96, respectivamente.

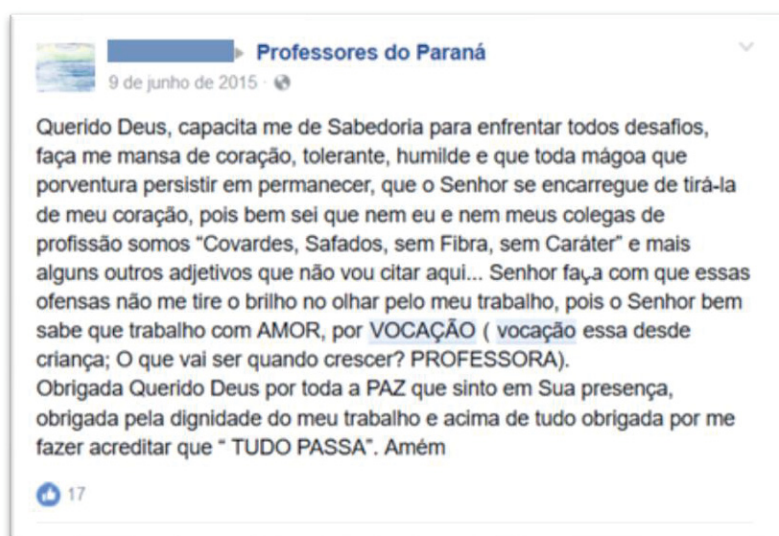
são sujeitos constituidores de cultura, compondo um universo de códigos, símbolos e linguagens, assinalando práticas de significação cultural (HALL, 1997, p.16).

Neste sentido, a relação entre os princípios docência/vocação/fé, presentes na FIGURA 32 apresenta a afetividade e o amor, como componentes do ofício. Todavia, acrescenta-se a dimensão política, em que a fé no transcendente, sugere ser a solução para a superação da injustiça e a oração adquire tons de impotência frente a uma realidade opressora:

“[...] Senhor faça com que essas ofensas não me tirem o brilho do olhar pelo meu trabalho, pois o Senhor bem sabe que trabalho com AMOR, por VOCAÇÃO (vocação essa desde criança: o que vai ser quando crescer? PROFESSORA) [...] obrigada pela dignidade do meu trabalho e, acima de tudo, por acreditar que “TUDO PASSA”. Amém.

Observa-se, ainda, que o discurso remete a uma coletividade: “[...] pois bem sei que nem eu e nem meus colegas de profissão somos ‘covardes’[...]”. Por sua vez, é possível identificar, na FIGURA 33, o mesmo reconhecimento do aspecto vocacional, mas, ao contrário do que se vê de forma corriqueira, este se encontra acompanhado do aspecto político e reivindicatório, por melhores salários e condições de vida. Ou seja, ainda que se considere ter a vocação, não se prescinde do componente objetivo e das lutas próprias que caracterizem o universo da categoria.

FIGURA 32 - DOCÊNCIA, VOCAÇÃO E FÉ



FONTE: Página *Professores do Paraná* (2015).

FIGURA 33 - A VOCAÇÃO E A REALIDADE SOCIAL



FONTE: Página *Professores do Paraná* (2015).

6.6 A SALA DOS PROFESSORES – O CONHECIMENTO E OS SABERES DOCENTES NO COTIDIANO

Um dos aspectos recorrentes na página *Professores do Paraná* diz respeito à questão do conhecimento e ao compartilhamento de saberes entre os profissionais da educação, atores e participantes do grupo. Nas postagens e publicações feitas por seus membros, os saberes encontram-se relacionados ao conhecimento científico, acadêmico, à transposição ou mediação didática, além de questões burocráticas e técnicas que compõem a especificidade do cotidiano docente.

Como um grupo ou ambiente virtual, mas com componentes similares a um espaço físico tipificado, a página adquire traços simbólicos que a aproximam de uma sala de professores, um espaço para acesso a informações, notícias, eventos, e trocas culturais, pedagógicas, formativas. Situados, de modo geral, em instituições escolares públicas, os profissionais que participam do grupo, encontram-se:

[...] inseridos em um aparato estatal, com estatuto funcional de servidores públicos, portanto sujeitos a uma racionalidade burocrática característica desses aparatos, onde, por um lado, há, por definição, a legitimidade do cargo;

por outro lado, os controles sobre seu trabalho, a obediência à hierarquia, a supervisão, a avaliação etc. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.94).

Tal condição imputa ao professor a participação em uma estrutura institucional marcada pela burocratização, hierarquia administrativa, fragmentação do trabalho e pela complexidade organizativa (ESTEVE, 1995; LIBÂNEO; PIMENTA, 1999). Ainda assim, há espaços, ou brechas, para a construção de seu próprio conhecimento, ações de resistência ou proteção.

Para Molina Neto (1998), ao se referir à sala dos professores de educação física, descreve-a como:

[...] um espaço de proteção contra o cansaço docente, e ao mesmo tempo lugar onde discutem seus interesses docentes e pessoais. Ali reforçam sua cultura docente, socializam os professores novatos, produzem um tipo de conhecimento, encontram soluções criativas para seus problemas e, sobretudo, contradizem a ordem do sistema educativo[...]. (MOLINA NETO, 1998, p. 34).

Também a pesquisa de Lantheaume (2012), desenvolvida com professores franceses, identifica a sala dos professores como o “[...] principal lugar de descarga, lugar da queixa ¹⁴⁵, cuja função socializadora foi revelada pela pesquisa.” (LANTHEAUME, 2012, p.375).

Ao situar uma dimensão do grupo *Professores do Paraná*, enquanto condição de sala de aula – portanto, como espaço de queixa, troca de ideias, compartilhamento de saberes – busca-se a constituição da identidade docente na rede social, concebida nas publicações dos seus atores, em mediações e processos comunicativos que configuram as práticas sociais do grupo em questão. Tais processos dizem respeito a procedimentos que vão de postagens, discussões e questionamentos, a divergências e compartilhamento de saberes, aproximando dimensões profissionais e epistemológicas, conforme indicam Libâneo e Pimenta (1999).

¹⁴⁵A esse respeito ainda argumenta Lantheaume: “A queixa centrada nos outros (alunos, pais, “administração”) constrói um falso acordo, na falta de debates potencialmente mais conflituosos sobre “como fazer” para realizar um bom trabalho. A descarga é também uma garantia de saúde mental: externalizando as causas dos problemas encontrados, compartilhando os sentimentos negativos, desdramatizando-os por um relato às vezes exagerado – o que ajuda a rir –, os professores se libertam de um sentimento opressivo de responsabilidade, ou mesmo de fracasso.” (LANTHEAUME, 2012, p.375).

Ainda é possível salientar no contexto da cibercultura, a produção e o compartilhamento do conhecimento docente, nas postagens realizadas. Ressaltam-se, nas publicações do grupo, ações docentes relativas à produção de saberes no universo *on-line*. Para tanto, utilizam-se blogs, *sítes* pessoais, indicações de conteúdos e distintos *sítes* de redes sociais (o próprio Facebook, canais do *Youtube* e outros). No cenário apresentado, o saber é divulgado, compartilhado e a relação estabelecida entre os discursos dos atores também há que ser considerada. No compartilhamento dos conhecimentos docentes, apresenta-se uma linguagem informal entre os sujeitos: “*Olá Pessoa!*”, “*Querido povo do Face*” e “*Algum professor de História poderia me dar uma ajudinha?*”. A utilização da informalidade, em tese, ilustra aspectos como o estabelecimento dos laços sociais e o sentimento de pertencimento a um grupo, em uma relação entre sujeitos, que extrapolou a fronteira escolar e continua se revelando nas redes sociais, conforme se constata na FIGURA 34.

FIGURA 34 - COMPARTILHANDO SABERES



FONTE: Imagem adaptada pela autora a partir da Página *Professores do Paraná* (2018).

A questão do conhecimento, o diálogo com saberes, tem-se constituído historicamente, como a razão de ser da instituição escolar. Conforme visto nesta investigação, diferentes autores veem na escola e na docência, a função de ensinar, uma ação que se efetiva por meio das atividades pedagógicas, curriculares, viabilizadas pela gestão e organização escolar. Esta configuração da escola, todavia, tem sofrido fortes revezes, diante de uma realidade em constante mudança.

Pondera-se sobre a questão da instituição escolar e da identidade docente da complexidade constitutiva do mundo contemporâneo, em suas reconfigurações e nas constantes mudanças ocorridas no mundo do trabalho, nas relações interpessoais, econômicas, políticas e nas diferentes esferas do poder, na tecnologia e nas dinâmicas sociais.

O estatuto da chamada epistemologia da prática docente (PIMENTA, 2000), diante do contexto social contemporâneo, exige uma avaliação, que extrapole a questão técnica e a formulação institucional como agência meramente transmissora de informação (LIBÂNEO, 2011).

A relação docente com o conhecimento e os saberes, na presente pesquisa, inicia-se com o que hoje nos parece uma pequena provocação da filósofa Hannah Arendt:

Não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral. Mas podemos facilmente ensinar sem educar e podemos continuar a aprender até ao fim dos nossos dias sem que, por essa razão, nos tomemos mais educados (ARENDT, 2000, p. 246-247).

Ao afirmar que é possível ensinar sem educar, a pensadora, para os padrões atuais, parece se referir a um ensino destituído de maior sentido. Por sua vez, destaca a importância do ensino, já que, segundo ela, não é possível educar, sem ensinar.

De modo geral, defende-se a ideia de que a instituição escolar e, portanto, o papel do professor – tem por princípio, a função de propiciar o acesso ao conhecimento e promover o pleno desenvolvimento físico, social, cognitivo e afetivo do indivíduo (LIBÂNEO, 1992). Assim, na tensão entre o teórico e o prático, o conhecimento sofre o processo de mediação docente, construído a partir de sua própria experiência, e na relação com seus colegas, com a comunidade escolar e com os alunos, ressaltando que:

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo [...] (ROLDÃO, 2007, p. 102)

Diante de tal condição, compreende-se o papel do professor como um profissional capaz de ressignificar os conhecimentos e conteúdos científicos e, de posse do domínio técnico, atuar como profissional que “sabe” e “sabe ensinar” (ROLDÃO, 2007, p. 101). No cenário da cibercultura, entretanto, a forma como o professor se vê e se apresenta, é tão diversa quanto são diversas as subjetividades e as finalidades que os levam a participar do Facebook.

A despeito das diferenças, com frequência o sentimento de pertencimento possibilita o compartilhamento dos desafios e anseios. Conforme destaca Recuero (2009a, p. 122) a conversação corresponde a algo mais do que uma estrutura das mensagens, constituindo sentidos entre os atores que nela interagem.

Em meio ao burburinho que caracteriza a dinâmica da página, é possível localizar instantes em que interações seguem percursos rizomáticos, sugerindo sentimentos de reciprocidade, identificação, ou discordância, frente à condição docente vivida no cotidiano. O texto apresentado pelo professor na FIGURA 35 ilustra as responsabilidades ou compromissos sentidos pelo professor na atualidade. A reflexão construída destaca a falta de tempo, os deslocamentos, as demandas às quais o professor tem sido submetido, conforme estudos apontados anteriormente na presente investigação, em razão de mecanismos e esquemas burocráticos que, ao mesmo tempo sobrecarregam o ofício docente e, com frequência, descaracterizam-no e lhe retiram a autonomia:

Professor!!! Corrigiu as provas, professor? Tem que entregar as notas até sexta. Último prazo, hein. Professor, como ficou minha nota. Cuidado com o trânsito, a estrada tá cheia, tem acidente nas esquinas. Tem reunião no sábado. É convocação, se não vier é falta! Professor, minha nota está errada. Professor, por que ela ficou com 85 e eu fiquei com 80, fizemos a prova igualzinha. Professor, as notas são para sexta, não esquece. Professor, tem que controlar a turma. E os conteúdos, não vai passar as questões de vestibular? Eu não quero nem saber, quem mandou escolher essa profissão. Professor, eu não vou fazer vestibular nenhum. O sinal tá atrasado. Posso ir no banheiro. O pai da maria anda molestado nela. Você viu aquela uma, vive fingindo que tá doente pra não dar aula. Não soltem a turma antes do horário. Só pode ir no banheiro na terceira aula, mas vê se o aluno tá com vontade de ir mesmo. Tem mais um aluno vindo da tarde. Você já fechou as notas? Fez o relatório das turmas? Tem que fazer um trabalho diferenciado com eles. Tem que atrelar o conteúdo às experiências. Tem que entender as

singularidades. Tem que preparar para vida. Tem que preparar para o mercado de trabalho. Tem que dominar a turma. Tem que ensinar o que precisa ensinar e o que eles querem aprender. Não pode ficar doente. São dez aulas hoje, mas amanhã você tem só oito. Amanhã tem convocação, não pode faltar. Professor, corrigiu minha prova? Professor, seu livro de chamada não tá preenchido? Professor, tem que ter bom senso! Professor [...] tudo somado [...].

As interações entre os professores na publicação ilustram discursos que transitam entre questionamentos relativos ao PTD (Plano de Trabalho Docente), sugestões (pesquisas sobre a Escola da Ponte e Projeto Âncora), desabafos (não dar conta e necessidade de revisão do sistema avaliativo) e discordâncias: “Quem se queixa por pouca coisa deveria ser professor por um mês de preferência de português para ter redações para corrigir”. Os diálogos assinalam ideias, pontos de vista: “É motivo por estarmos vivos. Prestando uma das maiores artes da vida. Facilitador de entendimento da vida ao próximo. Sorria!”, e transformam o espaço virtual em uma ágora, permeada de pensamentos e expressões dissonantes e subjetivas. Neste panorama, a busca pelo saber, o estudo e o conhecimento permanecem como aspectos fortes da profissionalidade docente.

Já a FIGURA 36 expõe as dúvidas, as frustrações e o desânimo diante das alterações nas políticas de formação docente na gestão do referido período. As diferentes reações, de surpresa, lamento, o *meme*, são algumas das formas com que o docente se expressa no espaço no terreno da virtualidade, frente à falta de incentivo público para com o desenvolvimento profissional e a pós-graduação.

Ao se adentrar no espaço da página, passa-se a acompanhar uma série de situações distintas. Num montante de quase 50 mil professores, uma infinidade de assuntos e postagens se sucedem. São publicações políticas, questionamentos, reflexões, compartilhamentos inúmeros. Na sucessão de publicações, algumas sequer são respondidas, passam rapidamente pela *timeline*. Por outro lado, vez por outra, acabam atraindo atenção, interações, reações das mais diversas, solidariedade ou revolta, simpatia ou tristeza. É quando se explicita a multiplicidade de faces que caracteriza o ser professor na atualidade. A diversidade, a pluralidade de ideias ou pensamentos e a liberdade que parece emergir em meio a cacofonia de um grupo de uma grande proporção numérica.

FIGURA 35 - COTIDIANOS DOCENTES


Sebastião Donizete Santarosa compartilhou um link.

26 de maio de 2017

Professor!!! Corrigiu as provas, professor? Tem que entregar as notas até sexta. Último prazo, hein. Professor, como ficou minha nota. Cuidado com o trânsito, a estrada tá cheia, tem acidente nas esquinas. Tem reunião no sábado. É convocação, se não vier é falta! Professor, minha nota está errada. Professor, por que ela ficou com 85 e eu fiquei com 80, fizemos a prova igualzinha. Professor, as notas são para sexta, não esquece. Professor, tem que controlar a turma. E os conteúdos, não vai passar as questões de vestibular? Eu não quero nem saber, quem mandou escolher essa profissão. Professor, eu não vou fazer vestibular nenhum. O sinal tá atrasado. Posso ir no banheiro. O pai da maria anda molestando ela. Você viu aquela uma, vive fingindo que tá doente pra não dar aula. Não soltem a turma antes do horário. Só pode ir no banheiro na terceira aula, mas vê se o aluno tá com vontade de ir mesmo. Tem mais um aluno vindo da tarde. Você já fechou as notas? Fez o relatório das turmas? Tem que fazer um trabalho diferenciado com eles. Tem que atrelar o conteúdo às experiências. Tem que entender as singularidades. Tem que preparar para vida. Tem que preparar para o mercado de trabalho. Tem que dominar a turma. Tem que ensinar o que precisa ensinar e o que eles querem aprender. Não pode ficar doente. São dez aulas hoje, mas amanhã você tem só oito. Amanhã tem convocação, não pode faltar. Professor, corrigiu minha prova? Professor, seu livro de chamada não tá preenchido? Professor, tem que ter bom senso! Professor... tudo somado, puta que pariu, deverias... Bem:

CONSOLO NA PRAIA

Vamos, não chores...
 A infância está perdida.
 A mocidade está perdida.
 Mas a vida não se perdeu.
 O primeiro amor passou.
 O segundo amor passou.
 O terceiro amor passou.
 Mas o coração continua.
 Perdeste o melhor amigo.
 Não tentaste qualquer viagem.
 Não possuis casa, navio, terra.
 Mas tens um cão.
 Algumas palavras duras,
 em voz mansa, te golpearam.
 Nunca, nunca cicatrizam.
 Mas, e o 'humour'?
 A injustiça não se resolve.
 À sombra do mundo errado
 murmuraste um protesto tímido.
 Mas virão outros.

Tudo somado, devias
 precipitar-te, de vez, nas águas.
 Estás nu na areia, no vento...
 Dorme, meu filho.

Carlos Drummond de Andrade ANDRADE, C. D. Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.
 638 compartilhamentos

esquece.pr
 ESQUECE.PR

 156

14 comentários 43 compartilhamentos

 Curtir
  Comentar
  Compartilhar


 Quem se queixa por pouca coisa deveria ser professor por um mês de preferência de português para ter redações para corrigir!

3


 Exatamente!

1


 Denise Tomasi Tive que compartilhar.

1


 Não estamos dando conta é muita coisa de escola para fazer.

1


 Belo desabafo! Veja isso

2


 Sinal q o sistema de avaliação precisa ser revisto. Gasta-se muito tempo e dinheiro em algo q não está dando certo...

1


 Pesquise sobre Escola da Ponte e Projeto Ancora...

1


 E o PTD???

2


 Vera Lucia Sonário Bem assim ...

1


 É motivo por estarmos vivos. Prestando uma das maiores artes da vida. Facilitador de de entendimento da vida ao próximo. Sorria!

1


 Boa.

1

FONTE: Página Professores do Paraná (2017).

FIGURA 36 - CONHECIMENTOS E POLÍTICAS PÚBLICAS



FONTE: Página Professores do Paraná (2018).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Para que serve o professor?” - 2007

(Umberto Eco)

Percorrer as trilhas do que se considera como os elementos da identidade constitutiva do(a) professor(a) nestes nossos tempos líquidos (BAUMAN, 2001), não se caracteriza como tarefas das mais elementares, isto se deve pela própria complexidade que representa a docência em sua ação cotidiana. Ainda assim, a escolha pelo tema foi das mais estimulantes e desafiadoras, dado o entusiasmo de descobrir quem é o professor, ou ainda, que elementos caracterizam a docência no cenário contemporâneo, dado que o profissional docente, em sua ação cotidiana, mantém elementos que podem ser considerados tradicionais, ou de referência, ao mesmo tempo em que se insere em uma sociedade em transformação.

Esse sujeito, o professor encontra-se envolvido nas relações educativas e, portanto, “[...] está no centro do trabalho educacional institucionalizado[...]

 (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 26). Por outro lado, como a escola tem sido chamada, cada vez mais, a responder às questões e pressões sociais, concorrendo com outras fontes de informação e socialização, também a definição de papéis e atribuições do professor assinalam um fator em construção.

Diante dos avanços e das transformações tecnológicas, o professor tem sido conclamado a ser um agente de mudanças, mas com frequência, estas se limitam a pequenas correções, indispensáveis à manutenção da ordem econômica e produtividade (HARGREAVES, 2000), sem que se possibilite a ação autônoma e práticas baseadas na colegialidade (IMBERNÓN, 2010).

Assim, na busca de um perfil docente na sociedade contemporânea, como proposta desta investigação, revelaram-se, múltiplas e complexas dimensões, dentre os sujeitos que participaram da pesquisa. Algumas questões, todavia, foram, e são fundamentais para compreender a condição e as circunstâncias desses profissionais.

Formação acadêmica, participação política, representatividade em ações de cunho social e outros foram alguns dos aspectos questionados junto aos professores, para que se obtivesse um perfil retratado com fidelidade, de forma ampla e, ao mesmo tempo, que contemplasse perspectivas que nos pareciam relevantes.

Os resultados possibilitam a análise e o reconhecimento de determinadas características, a respeito de nossos professores. A investigação assinala uma representativa presença da mulher na docência, corroborando outras pesquisas que apontam para um panorama semelhante. Evidentemente, faz-se necessário um olhar cauteloso, sob pena de se incorrer em conclusões simplistas. Entretanto, parece ser a feminização uma marca histórica e cultural da docência no Brasil, que se ratifica na presente pesquisa.

Outro dado relevante neste estudo trata da idade dos profissionais participantes, bem como do tempo de serviço na docência. Ainda que se tenha a participação das diferentes faixas etárias, a maior parte dos profissionais respondentes encontra-se no intervalo de 31 a 50 anos de idade, portanto, numa fase de certa maturidade. Acrescenta-se a este, o fato de a maioria dos respondentes estarem entre 16 e 25 anos de trabalho docente, o que pode ser considerado como um indicativo acerca de uma considerável experiência profissional e de certo conhecimento a respeito da estrutura do trabalho exercido.

A partir de um formulário realizado com os professores da rede estadual de educação do Paraná, obteve-se uma série de respostas e considerações acerca da docência. Idealismo, vocação, conhecimento, compartilhamento de saberes, posicionamento político ou compromisso social, estudo e perspectiva de carreira foram algumas das considerações feitas, e que fomentaram a constituição de categorias de análise. A utilização destas categorias propiciou uma imersão no campo com certa expectativa prévia, mas com a ciência de que, eventualmente, haveria necessidade de correção de percursos.

Uma das dificuldades surgidas no processo de investigação foi a dúvida quanto aos perfis criados pelos membros do grupo. Inicialmente, buscou-se reconhecer o perfil dos verdadeiros docentes, já que há uma gama de pais, alunos e curiosos que acompanham a página e dela participam e interagem. Em seguida, manteve-se a constante tentativa de ver no perfil de um membro do grupo sua representação do ponto de vista ontológico, compreendendo que, por trás de uma imagem e construção de uma avatar, constitui-se um sujeito, de forma complexa. Em tal movimento, a dinâmica dos atores na página faz com que se estabeleça uma relação social. Surgem então, os valores pessoais, as concepções de classe, de política, de educação, estabelecendo vínculos que assinalam afeto, empatia, discordâncias, sentimentos e manifestações que em muito se aproximam das expressas em um ambiente físico.

Ao longo da investigação, a simples identificação ou tipificação convencional de determinados aspectos da profissionalidade docente, a partir da observação das postagens e publicações, revelou-se algo impreciso, diante das muitas tramas e matizes que se revelaram nas narrativas e discursos dos professores. Assim, à medida que a pesquisa foi se desenvolvendo, ficou evidente a dificuldade em distinguir ou delimitar categorias de análise que se encontravam enredadas e articuladas umas às outras. Idealismo e vocação apresentavam-se em discursos, ao mesmo tempo, inflados de afeto e paixão, e repletos de um caráter político. Outros exemplos somam-se a este constituindo, em muitos momentos, uma mescla de valores e concepções acerca de quem se pensa ser o professor e de sua profissionalidade.

Fez-se necessário, então, refletir sobre a formação da identidade e da profissionalidade docente de um modo complexo, a partir do sentido do ser sujeito na contemporaneidade, inserindo-se entre:

[...] processos interétnicos e internacionais, entre fluxos produzidos pelas tecnologias e as corporações multinacionais; intercâmbios financeiros globalizados, repertórios de imagens e informação criados para serem distribuídos a todo o planeta pelas indústrias culturais (CANCLINI, 2015, p. 201).

De fato, avanços e recuos históricos, tradições, *habitus*¹⁴⁶ de classe, crenças e ideais políticos, éticos, decepções, inseguranças, tentativas de apropriação tecnológica e inserção – na falta de melhor termo – em um mundo cada vez mais fluido e complexo, são algumas das – muitas – particularidades que têm caracterizado o panorama docente na atualidade e que se revelaram durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Para Canclini (2015) a noção de “*habitus*” bourdieana mostrou o quanto as condições de existência de uma classe, cultura, gênero vão moldando uma maneira de pensar, sentir e experimentar a realidade, em um jogo de relações entre estrutura, condições objetivas e abertura de novas possibilidades. Ao mesmo tempo, diz o autor, as escolhas são cada vez mais variadas, inseguras.

¹⁴⁶ A expressão utilizada nesta pesquisa refere-se à formulação teórica desenvolvida pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu e que diz respeito às disposições duráveis e transponíveis de um determinado grupo ou classe – neste caso, o professorado – estabelecendo-se como uma matriz de percepções e ações docentes. Ver: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974; BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

As liberdades de escolhas – ou a falta delas –, e os cenários de crises políticas e econômicas geram um processo de migrações e trânsitos, alterando e remodelando subjetividades e identidades. Nesse sentido, o outro, o diferente, passa mesmo a habitar em nós e, referindo-se à escritora búlgara Julia Kristeva¹⁴⁷, Canclini afirma: “Cada qual esquece que é ‘estrangeiro para si mesmo’”. (CANCLINI, 2015, p.266).

Assim, no cenário que se delineia, as práticas e formações culturais constituem hibridizações que desvelam perspectivas totalizantes (CANCLINI, 2015). Na cultura da conexão, na lógica rizomática, os sujeitos, subjetividades, identidades e memórias coletivas constituem a trama cultural da sociedade em rede, ao mesmo tempo que são, por ela, constituídos. Identidade, subjetividade e profissionalidade se revelam, na presente investigação, como aspectos intrinsecamente relacionados. A perspectiva multicultural, as referências e experiências vividas, o *habitus* de classe, entremeiam-se de forma vertiginosa nas postagens que se seguem na página do grupo, compondo uma gigantesca e polifônica trama de ideias, concepções de educação, sociedade e política, arguições, discussões, réplicas publicações “negadas ou silenciadas” em mescladas à publicidade, reportagens, *links* e *memes*¹⁴⁸.

Durante a investigação, pôde-se identificar o estabelecimento de laços fracos (RECUERO, 2006, 2009) entre os atores, em uma grande e sucessiva quantidade de postagens. Conforme citado, administradores e moderadores são docentes com carga horária regular e administram a página graciosamente, em seus momentos livres. A rede social se constitui de modo paralelo e nas brechas do cotidiano escolar. Não há uma constância na moderação e na administração da página, o que dificulta o tratamento interativo e relacional. Muitas questões ficam sem resposta, ou mesmo carecem de resposta em tempo hábil. Evidentemente, para que isso ocorresse, haveria necessidade de administradores e moderadores com disponibilidade de tempo, dada a importância da tarefa a ser executada.

¹⁴⁷ Ver a obra de Julia Kristeva: “**Estrangeiros para nós mesmos**”. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. Na produção, a pensadora analisa a questão da alteridade e da singularidade ao longo da história.

¹⁴⁸ Meme representa uma ideia, um vídeo ou imagem que se espalha ou “viraliza” rapidamente pela internet: “*Specialized internet & telecoms an idea, image, video, etc. that is spread very quickly on the internet.*” Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/meme>>. Acesso em 23 jan. 2018.

Nessa amálgama que conforma a página, constituem-se, difusamente, identidades e memórias coletivas, aspectos da profissionalidade e da tradição do “ser professor”, que antes tinha, na sala dos professores, seu maior, se não único, espaço de partilha, desabafo, segurança. A presença e a ubiquidade do universo virtual, a sociedade em rede e as tramas sociais da contemporaneidade, não apenas trouxeram ao professor – e à instituição escolar – as incertezas e urgências de uma nova mundivisão. Propiciaram ao docente revelar-se, em subjetividades e em traços de identidade profissional – sua profissionalidade. Trouxeram possibilidades de expressão, de afetos e conhecimentos.

Em um território idealizado para a partilha de aspectos comuns, revela-se ainda a contestação, e as distintas faces que constituem a profissionalidade docente. Tal cenário decorre de exigências e demandas sociais, estampando um universo de conflitos e negociações, de confrontos e silêncios. Desvelaram-se aspectos múltiplos e segmentados que, contudo, compõem um *corpus* e estatuto oriundo da esfera docente, em sua concretude histórica: as tradições, corporativismo (ou a falta dele), os ideais de transformação social, de amorosidade para com o mundo, o compromisso com o ensino e com o saber, com a política, o engajamento, a resistência ou o que se acredita ser a postura pela neutralidade na postura docente.

Mas em que medida a rede social altera a dinâmica social do professor? Haveria, de fato, uma mudança? Ou a rede social apenas se traduz como “mais do mesmo”, um espaço virtual para os mesmos procedimentos?

Indubitavelmente, as mudanças provocadas pela mudança na perspectiva espaço-temporal são inegáveis. Todavia, seja por timidez, por receio de exposição, falta de tempo ou familiaridade com a ferramenta, ocorre que se observa uma utilização ainda acanhada das potencialidades da rede social. Interações, discussões, debates e a questão do próprio conhecimento parecem aspectos pouco explorados, mas que se justificam diante de um contexto em construção.

Ainda assim, desvelam-se no ciberespaço muitos dos elementos que compõem o “ser” professor na atualidade. Tal enfoque não pode ser desconsiderado e assinala a inserção docente no âmbito da virtualidade e das redes sociais. São novos artefatos, práticas e espaços de socialização que passam a fazer parte do cotidiano docente, podendo modificar, relativizar ou, ainda, reforçar posturas tradicionalmente adotadas.

Enquanto espaço de socialização, o ambiente virtual passa a se configurar como relação com o Outro, podendo se constituir como um lócus de visibilidade, reconhecimento e valorização das diferenças. Evidentemente, tal inserção pode também servir como um reforço do mesmo, um modo de exercício hegemônico. Entretanto, no que se refere à constituição da profissionalidade docente, evidenciaram-se, predominantemente, nesta pesquisa, aspectos como a sensibilidade, afetos e o estabelecimento de vínculos, a despeito das dificuldades materiais vivenciadas pelos professores.

Torna-se necessário salientar que as considerações aqui apresentadas resultam de uma perspectiva e um ponto de vista investigativo, e assinalam uma pesquisa conformada a partir de uma opção, um recorte histórico e temporal. Espera-se que o esforço no sentido de preencher as lacunas e silêncios oriundos da situação docente no contexto das redes sociais digitais tenha sido, ainda que parcialmente, contemplado, e possibilite a trabalhos futuros elementos e contribuições que potencializem o tema em questão. Aspectos como pertencimento, capital social, dimensões culturais da docência, construção dos laços sociais e análises estruturais das redes sociais digitais são alguns pontos que se julgam passíveis de abordagens e pesquisas relativas à problemática abordada.

Espera-se, ainda, que esta pesquisa, cuja finalidade científica esteve presente desde seu início, mas também permeada por critérios pessoais, possa estimular a outros públicos a se embrenhar nas tramas simbólicas, perspectivas e desafios que constituem o cotidiano profissional do professor na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. Dicionário de filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998. (Prismas)

ALTHEIDE, D. L. Identity and the definition of the situation in a mass-mediated context. **Symbolic Interaction**, v. 23, n.1, p. 1-27, 2000.

ALVES, A. E.S. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 9, n. 36, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639638>>. Acesso 05 nov. 2016.

ALVES, A. A.; BIANCO, M. **A constituição da identidade na pós-modernidade: contribuições teóricas de Michel Maffesoli e Stuart Hall**. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/sulletras/PDF/Andr%C3%A9-Alves.pdf>>. Acesso em 13 jan. 2018.

ALVES, N.N. de L. **Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização**. In: Reunião anual da ANPED. Anais eletrônicos, Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://189.1.169.50/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>>. Acesso em 18 abr. 2017.

AMANTE, L. Facebook e novas sociabilidades: contributos da investigação. In: PORTO, C.; SANTOS, E., (Orgs.) **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar** [on-line]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, p. 27-46.

AMARAL, A. Autonetnografia e inserção on-line: o papel do pesquisador-insider nas práticas comunicacionais das subculturas da Web. **Fronteiras-estudos midiáticos**. V. 11, nº 1, p. 14-24, 2009.

AMARAL, A.; NATAL, G.; VIANA, L. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. CASTRO, G.G.S.; BACCEGA, M.A. (Orgs.). **Comunicação e consumo nas culturas locais e global**. São Paulo: ESPM, 2009. p. 1-18. Disponível em: <http://www2.espm.br/sites/default/files/pagina/_ebook_cults_loc_glob_0.pdf>. Acesso 23 mai. 2017.

ANDRÉ, M; ALMEIDA, P. C. A. de. A profissionalidade dos professores de licenciatura sob o impacto das reformas educativas e das mudanças no mundo contemporâneo. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M.A. **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, p.25-42, 2010. (Formação do professor, 1). (Reimpressão, 2012).

ANÍBAL, F.; RIBEIRO, D.; VILALBA, R. **Um ano depois da "Batalha do Centro Cívico"**. Disponível EM: < <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/especiais/batalha-do-centro-civico/index.jpp>>. Acesso em 19 jan. 2018.

ARAÚJO, J. M. de; ARAÚJO, A. F. Utopia e educação. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Universidade do Minho, ano 40-1, p. 95-117, 2006. Disponível em <https://digitalis.uc.pt/pt-pt/artigo/utopia_e_educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso 05 jan. 2018.

ARENDT, H. et al. A crise na educação. **Entre o passado e o futuro**, v. 6, p. 221-247, São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARROYO, M. G. A escola e o movimento social: revitalizando a escola. **ANDE**. São Paulo, n. 12, 1987.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Mestre, educador e trabalhador: organização do trabalho e profissionalização**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1985.

_____. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ASSANGE, J.; APPELBAUM, J.; MÜLLER-MAGUHN, A.; ZIMMERMANN, J. **Cypherpunks: liberdade e o futuro da internet**. Boitempo Editorial, 2013.

ATOS em Curitiba lembram um ano da "Batalha do Centro Cívico". 29 de abr. 2016. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/atos-em-curitiba-lembram-um-ano-da-batalha-do-centro-civico-acompanhe-b6s5k7o76oaeg8tnig5i7lxn>>. Acesso em 29 de jan. 2018.

AUGÉ, M. Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 2001.

AZANHA, J.M.P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de uma nova variável histórica. In: **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. p. 31-42. CITELLI, A.; COSTA, M.C.C. (Org.). São Paulo: Paulinas, 2011. (Educomunicação).

_____. Comunicação/educação: um campo em acção. **Actas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico**, v. 4, p. 383-393, 2005. Disponível em: <<http://www.sopcom.pt/actas/baccega-maria-comunicacao-educacao-campo-accao.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2018.

_____. **Comunicação e linguagem:** discursos e ciência. São Paulo: Moderna, 1999.

BARROS FILHO, C. de; LOPES, F.; ISSLER, B. **Comunicação do eu:** ética e solidão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BASSO, M.; BONA, A.; PESCADOR, C.; KOELHER, C.; FAGUNDES, L. Redes sociais: espaço de aprendizagem digital cooperativo. **Conjectura: filosofia e educação**, 1, 2013, p.135-149.

BAQUERO, M. Construindo uma outra sociedade: o capital social na estruturação de uma cultura política participativa no Brasil. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, 21, p. 83-108, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n21/a07n21.pdf>>. Acesso em 17 jan. 2018.

BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar: 2013a.

_____. **Globalização:** as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Identidade:** Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Três minutos com Bauman:** as amigadas no Facebook. Disponível em: <<http://lounge.obviousmag.org/canteiro/2013/10/3-minutos-com-bauman-as-amigadas-de-facebook.html2013>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

BECKER, C.; CESAR, C. M.; GALLAS, D.; WEBER, M. H. Manifestações e votos sobre impeachment de Dilma Rousseff na primeira página de jornais brasileiros. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, v. 13, n. 24, 2017. Disponível em: <<https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/view/736/417>>. Acesso em 20 jan. 2018.

BEIJAARD, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: theory and practice*, p. 281-294, 1995.

BENETTI, G. M. F. **Discursos sobre menstruação em comunidades do Orkut:** gênero, corpos e materialidades no ciberespaço. 225 f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BERGMANN, F.B; SILVEIRA, M.S. Eu vi o que você fez... e eu sei quem você é!: uma análise sobre privacidade no Facebook do ponto de vista dos usuários. In: **Proceedings of the 11th Brazilian Symposium on Human Factors in Computing Systems**. Brazilian Computer Society, 2012. p. 109-118.

BICEN, H.; CAVUS, N. The most preferred social network sites by students. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 2, n. 2, p. 5864-5869, 2010.

BOOTH, W.C.; COLOMB, G.G.; WILLIAMS, J.M. **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BORGES, M. Para todo mal, a cura: con-textos kantianos. **International Journal of Philosophy**, n. 01, p. 10-22, nov. 2014. Disponível em: <<https://www.con-textoskantianos.net/index.php/revista/article/view/17/203>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

_____. **Razão e emoção em Kant**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2012.

BOSCH, T. E. Using on-line social networking for teaching and learning: Facebook use at the University of Cape Town. **Communicatio: South African Journal for Communication Theory and Research**, v. 35, n. 2, p. 185-200, 2009.

BOTO, C. A ética de Aristóteles e a educação. Palestra apresentada na I Semana de Estudos Clássicos e Educação. 22 a 26 de abril de 2002, FEUSP. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur16/carlota.htm>>. Acesso em 02 fev. 2018.

_____. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n76, p. 121-146, outubro/2001.

BOURDONCLE, R.; MATHEY-PIERRA, C. Autour du mot professionnalité. **Recherche et Formation**, Paris, n. 19, 1995.

BOYD, D. Why youth social network sites: The role of networked publics in teenage social life. In.: **Youth, Identity, and Digital Media**, p.119-142, 2008.

BOYD, D.M.; ELLISON, N.B. Social network sites: Definition, history, and scholarship. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 13, n. 1, p. 210-230, 2007.

BRAGA, A. Usos e consumos de meios digitais entre participantes de weblogs: uma proposta metodológica. In: ENCONTRO DA COMPÓS, 2007, UTP, Curitiba/PR. **Anais do XVI Encontro da Compós**. Disponível em: <http://www.compos.org.br/data/biblioteca_162.pdf>. Acesso 03 jan. 2016.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso 23 mai. 2015; 18 out. 2017.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3.ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2012(?).

BRITO, G. DA S.; DA PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias**. Editora Ibpex, 2006.

BROOKE, G. E. My personal journey toward professionalism. **Young children**, 49 (6), p. 69-71, 1994.

BURKE, M.; MARLOW, C.; LENTO, T. Feed me: motivating newcomer contribution in social network sites. **Proceedings of the sigchi conference on human factors in computing systems**, Boston, MA, USA, 2009. p. 945-954.

CAETANO, A. P.; SILVA, M. de L. Ética profissional e formação de professores. Sísifo. Revista de ciências da educação. Nº8. Janeiro/abril 09. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/12305/1/Caetano%26Silva.pdf>>. Acesso 23 mar. 2017.

CAMPBELL, E. The ethical teacher. Maidenhead, UK: McGraw-Hill Education, 2003.

CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (Org) Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança paulista: EDUSF, 2002. p. 123 – 140.

CAMPOS, M. C. S. de S. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. IN: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (Org) Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança paulista: EDUSF, 2002. p. 13 – 37.

CARLSON, N. At last: the full story of how Facebook was founded. **Business Insider**, 5 mar. 2010. Disponível em: <<http://www.businessinsider.com/how-facebook-was-founded-2010-3>>. Acesso 6 set. 2016.

CARVALHAL, A. O que Mark Zuckerberg poderia comprar com R\$32bi que gastou no Whatsapp. **Purebreak**, 20 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.purebreak.com.br/noticias/o-que-mark-zuckerberg-poderia-comprar-com-r-32bi-que-gastou-no-whatsapp/2866>>. Acesso em 15 dez. 2017.

CARVALHO, J. S. F. de. Evocação: um testemunho da memória. **Educação**, São Paulo, 10 set. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/evocacao/>>. Acesso 03 jul. 2017.

CASTELLS, M. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: _____. **O poder da identidade**. 2. ed. v. 2, São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **A sociedade em rede**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v.1).

CASTELLS, M.; MAJER, R. V.; GERHARDT, K. B. **A sociedade em rede**. Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. Disponível em: <http://150.162.138.5/portal/sites/default/files/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf>. Acesso em 08 mar. 2016.

CASTRO, G.G.S.; BACCEGA, M.A. (Orgs.). **Comunicação e consumo nas culturas locais e global**. São Paulo: ESPM, 2009.

CASTRO, H. C. de O. de; REIS, F. T. Participação política no Brasil no século XXI: mudanças e continuidades. **Teoria & Pesquisa** – Revista de Ciência Política. V.21, n. 2, p. 20-33, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/bitstream/handle/bdtse/3700/participa%c3%a7%c3%a3o_pol%c3%adica_brasil_castro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 18 dez. 2017.

CHARLOT, B. Um professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. Foi ainda na escola que percebi o papel formador decisivo da Filosofia. **Diário Catarinense**. Florianópolis, 25 out. 2011. Disponível em: <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticias/noticia/2011/10/marilena-chau-foi-ainda-na-escola-que-percebi-o-papel-formador-decisivo-da-filosofia-3539073.html>>. Acesso 14 mai. 2016.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Editora Aique, Argentina, 1991.

CHRISTOFIDES, E.; MUISE, A.; DESMARAIS, S. Information disclosure and control on Facebook: are they two sides of the same coin or two different processes?. **CyberPsychology & Behavior**, v. 12, n. 3, p. 341-345, 2009.

CITELLI, A. (Org.). **Educomunicação**: imagens do professor na mídia. São Paulo: Paulinas, 2012. (Educomunicação)

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Ed. Esp.: La autonomía del profesorado. Madrid: Morata, 1997).

CORDERO, J. Ética y profesión en el educador: su doble vinculación. **Revista Española De Pedagogía**, vol. 44, no. 174, 1986, pp. 463–482. Disponível em: <www.jstor.org/stable/23764882>. Acesso em 20 de fev. 2017.

CORREIA, P. M. A. R.; MOREIRA, M. F. R. Novas formas de comunicação: história do Facebook – uma história necessariamente breve. **Revista Alceu, Rio de Janeiro**, v. 14, n. 28, p. 168, 2014.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, W. C. O processo de globalização e as relações de trabalho na economia capitalista contemporânea. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/viewFile/117/114>>. Acesso em 20 ago. 2016.

CRESWELL, J.W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014. (Métodos de Pesquisa).

CUNHA, M. I. da. O bom professor e sua prática. 20 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008. (Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

DALLA COSTA, R.M.C. A escola, o fenômeno midiático e o processo de evolução social. In: **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. p. 215-227. CITELLI, A.; COSTA, M.C.C. (Org.). São Paulo: Paulinas, 2011. (Educomunicação).

DE LUNA FREIRE, L. Seguindo Bruno Latour: notas para uma antropologia simétrica. **Comum**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 26, p. 46-65, 2006.

DEGENNE, A.; FORSÉ, M. **Introducing Social Networks**. London: Sage, 1999.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**.v.1. São Paulo: Editora 34, 1996.

DEMARTINI, Z. de B. F.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, n. 86, p. 5-14, 1993. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/934/939>>. Acesso 08 mai. 2017.

DOGRUER, N.; MENEVI, I.; EYYAM, R. What is the motivation for using Facebook? **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 15, p. 2642-2646, 2011.

ECO, U. **Pape satàn aleppe**: crônicas de uma sociedade líquida. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

ELGOT, J. *From relationships to revolutions: seven ways Facebook has changed the world*. **The Guardian**. 28 ago. 2015. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/technology/2015/aug/28/from-relationships-to-revolutions-seven-ways-facebook-has-changed-the-world>>. Acesso em 23 fev. 2017.

ELLISON, N. B.; STEINFELD, C.; LAMPE, C. The benefits of Facebook “friends:” Social capital and college students’ use of on-line social network sites. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 12, n. 4, p. 1143-1168, 2007.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência entre o profissionalismo e a proletarianização. **Revista Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

ESCORSIM NETTO, L. **O conservadorismo clássico** [livro eletrônico]: elementos de caracterização e crítica. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 93-124.

ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997. (Ciências da Educação).

FACEBOOK passa Orkut e vira maior rede social do Brasil, diz pesquisa. **G1/Globo**, São Paulo, 7 jan. 2012, Tecnologia. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2012/01/facebook-passa-orkut-e-vira-maior-rede-social-do-brasil-diz-pesquisa.html>>. Acesso 16 mai. 2017.

FACEBOOK viola leis de proteção de dados na Alemanha, diz tribunal. **Deutsche Welle**. 12 fev. 2018. Disponível em: <<http://www.dw.com/pt-br/facebook-viola-leis-de-prote%C3%A7%C3%A3o-de-dados-na-alemanha-diz-tribunal/a-42554808>>. Acesso 20 fev. 2018.

FEIO, M. A. A formação ética de professores no cruzamento com a formação ético-moral dos alunos: o papel da investigação-ação. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18336/1/ulsd070864_td_Mariana_Feio.pdf>. Acesso 23 mar. 2017.

FERREIRA, G.M. S.; BOHADANA, E. O Facebook na educação: um novo sujeito?. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, 1118 09 2014.

FISCHER, S; CAETANO, K. Ela, nós: tecnologia, afeto e sociabilidades na contemporaneidade. **Galaxia** (São Paulo, *on-line*), n. 33, set.-dez., 2016.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011. (Cibercultura)

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30. ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1.ed. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões de nossa época; v.23)

_____. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 2002.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FRIESE, S. **How to make the best of codes in Atlas.ti**. Disponível em: <<http://atlasti.com/2017/03/16/make-best-codes-atlas-ti>>. Acesso 12 jun. 2017.

GADOTTI, M. Estado e sindicalismo docente: 20 anos de conflito. **Revista Adusp**, dezembro, p. 14-20, 1996.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Paulo Freire: tecendo o amanhã**. Disponível em:

<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2836/3/FPF_PTPF_24_016.pdf>. Acesso 18 nov. 2017.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A.M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31 n.1, pp.45-56, jan./mar. 2005.

GARCÍA CANCLINI, N. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

GARRETT, D. (Org.) **Spinoza**. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GEBERA, O. La netnografía: un método de investigación en internet. IN: **Revista Iberoamericana de Educación**. Nº 47/2. 10 de outubro de 2008. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2486Gebera.pdf>>. Acesso em: Jul. 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GLEIZER, M. A. **Espinosa & a afetividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. (Passo-a-passo, 53).

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994. (Corpo e motricidade).

GOMES, W. A democracia digital e o problema da participação civil na decisão política. **Fronteiras-estudos midiáticos**, v. 7, n. 3, p. 214-222, 2005.

_____. **Democracia digital: que democracia? s/d**. Disponível em:

<http://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2011/01/gt_ip-wilson.pdf>. Acesso em 09 jan. 2018.

GOMES CAMPOS, C. J. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 57, n. 5, 2004.

GOODSON, I. F.; COLE, A. L. Exploring the teacher's professional knowledge: constructing identity and community. **Teacher Education Quarterly**. v. 21, jan, 1994.

GROCHOSKA, M. A. **Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais**. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015. Disponível em <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/40112/R%20-%20T%20-%20MARCIA%20ANDREIA%20GROCHOSKA.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>. Acesso 17 set. 2017.

GROSSECK, G.; BRAN, R.; TIRU, L. Dear teacher, what should I write on my wall? A case study on academic uses of Facebook. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 15, p. 1425-1430, 2011.

GUEDES, E. N. Espaço público contemporâneo: pluralidade de vozes e interesses. In: **Biblioteca on-line de ciências da comunicação**, 2010. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/guedes-ellida-espaco-publico-contemporaneo.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HALL, S. A centralidade da cultura. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 2, n. 22, jul./dez. 1997.

_____. **Representation: cultural representations and signifying practices**. Londres: Sage/The Open University, 1998.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

HEW, K. F. Students' and teachers' use of Facebook. **Computers in human behavior**, v. 27, n. 2, p. 662-676, 2011.

HILLIS, K. Tecnologias da realidade virtual: elementos para uma geografia da visão. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 17, abril, 2002.

HINE, C. Internet research and the sociology of cyber-social-scientific knowledge. **The information society**, v. 21, n. 4, p. 239-248, 2005.

_____. **Virtual Ethnography**. London: SAGE Publications, 2000.

HISSA, C. **O cientista precisa da lentidão criativa para interpretar o mundo**. Entrevista concedida a Matheus Espíndola. 19 fev. 2013. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/on-line/arquivos/027355.shtml>>. Acesso em 18 jan. 2018.

HORTA, P. R. T. **Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistanas: perspectivas de coordenadoras pedagógicas e professoras do ensino fundamental I**. 274 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2014.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

HSU, W. F. Digital ethnography toward augmented empiricism: A new methodological framework. **Journal of Digital Humanities**, v. 3, n. 1, p. 3-1, 2014.

HYPOLITO, A.M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I.P.A.; CUNHA, M.I. (Org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-100.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IZA, D. F. V., BENITES, L.C, SANCHES NETO, L., CYRINO, M., ANANIAS, E. V., ARNOSTI, R. P. SOUZA NETO, S. de. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

JAMESON, F. O pós-modernismo e a sociedade de consumo. In: KAPLAN, E. A. (Org.). **O mal-estar no pós-modernismo: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, p. 25-43.

_____. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. (M. E. Cevalco, Trad.) São Paulo: Ática, 1996.

JACQUINOT-DELAUNAY, G. In: **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. p. 215-227. CITELLI, A.; COSTA, M.C.C. (Org.). São Paulo: Paulinas, 2011. Entrevista concedida a Rosa Maria Cardoso Dalla Costa. (Educomunicação).

JENKINS, H. **Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável**. São Paulo: Aleph, 2014.

_____. **Cultura da convergência**. 2.ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JESUS, A. R. de. **Gênero e docência: infantilização e feminização na representação dos discentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina**. Tese (Doutorado em Educação e Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10193/1/Adriana%20Regina%20de%20Jesus.pdf>>. Acesso 23 out. 2016.

JOINSON, A. N. Looking at, looking up or keeping up with people?: motives and use of Facebook. In: **Proceedings of the SIGCHI conference on Human Factors in Computing Systems**. ACM, 2008. p. 1027-1036.

KAPLAN, K.A. Facemash Creator Survives Ad Board. **The Harvard Crimson**, 19 nov. 2003. Disponível em: <<http://www.thecrimson.com/article/2003/11/19/facemash-creator-survives-ad-board-the/>>. Acesso em 23 dez. 2016.

KANT, I. **Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático**. São Paulo: Iluminuras, 2006. (Biblioteca Pólen).

_____. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 1960.

_____. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 3.ed. Piracicaba: Unimep, 2002.

KANYAT, L. A linguagem como mediação: uma análise de discurso da expressão midiática “telenovela bíblica”. Trabalho apresentado no GP Estudos de Televisão e Televisualidades. XVI Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação. **XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. São Paulo, 05 a 09/09/2016. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-1912-1.pdf>>. Acesso em 29 jan. 2018.

KAUARK-LEITE, P. M. Kant, ciência e sensus communis. **Estudos kantianos**, Marília, v. 5, n. 1, jan./jun., 2017.

KIRSCHNER, P.A.; KARPINSKI, A.C. Facebook® and academic performance. **Computers in human behavior**, v. 26, n. 6, p. 1237-1245, 2010.

KOZINETS, R.V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica on-line. Porto Alegre: Penso, 2014.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

KUENZER, A. Z. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, p. 239-265, 2004

LAMPE, C.; ELLISON, N. B.; STEINFELD, C. Changes in use and perception of Facebook. In: **Proceedings of the 2008 ACM conference on Computer supported cooperative work**. ACM, p. 721-730, 2008.

LANTHEAUME, F. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. **Cadernos de Pesquisa**. v.42, n.146, p.368-387, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/04.pdf>>. Acesso em 14 jan. 2018.

LATOUR, B. **A esperança de Pandora**: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. Bauru: Edusc, 2001.

_____. Networks, societies, spheres: reflections of an Actor-Network theorist. In: **International Seminar on Network Theory: Network Multidimensionality in the Digital Age**. 2010.

_____. Por uma antropologia do centro. **Mana**, v. 10, n. 2, p. 397-413, 2004. Entrevista concedida à revista Mana.

_____. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do Ator-Rede. Salvador: Edufba, 2012; Bauru, São Paulo: Edusc, 2012.

LEÃO, D.M.M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, julho/1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>>. Acesso em 25 fev. 2017.

LEMOS, A. **Ciber-socialidade**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. *Logos*, v. 4, n. 1, p. 15-19, 1997.

_____. **Cibercidade**: a cidade na cibercultura. Rio de Janeiro: E-Papers, 2004.

_____. Cibercultura, cultura e identidade: em direção a uma “Cultura Copyleft”? **Contemporânea-Revista de comunicação e cultura**, v. 2, n. 2, p. 9-22, 2004.

_____. **Cibercultura e mobilidade**: a era da conexão. Disponível em: <http://files.surubimtics.webnode.com/200000011-420a743fca/Cibercultura%20e%20Mobilidade%20_%20A%20Era%20da%20conex%C3%A3o%20-%20Andr%C3%A9%20Lemos.pdf>. Acesso 13 set. 2016.

_____. **Comunicação das coisas**: a teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Anablume, 2013.

LEMOS, A.; CUNHA, P. (Org.). **Olhares sobre a cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003; p. 11-23. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf>>. Acesso 17 mai. 2016.

LEVINGSTON, I.B.K.; OLKOWSKI, T.S.B. Facebook founders: where are they now? **The Harvard Crimson**, status updates, 4 fev. 2014, p.1-2. Disponível em: <<http://www.thecrimson.com/article/2014/2/4/facebook-founders-update/?page=1>>. Acesso 05 jan. 2018.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Questões da nossa época; v.2)

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006 (2013).

_____. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. São Paulo, Heccus, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano 20, n 68, p. 239-277, dezembro, 1999.

LIMA, G. V. **Do símbolo ao símbolo: o que o uso de emojis e emoticons revelam acerca da sociedade.** (Monografia, Graduação em Comunicação Social). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

LIMA, J. D. **1988, o ano que nunca terminou.** (Texto e Arte de Robson Vilalba) 29 de ago. 2013. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/1988-o-ano-que-nunca-terminou-cd7vz63ige1lu2arjrt8i6vi>>. Acesso em 18 jan. 2018.

LIMA, N. L. de. **Fascínio e alienação no ciberespaço: uma contribuição para o campo da educação.** Belo Horizonte: UFMG, 2003 (Dissertação, Mestrado em Educação).

LIMA, V. M. **Deleuze-Guattari e a ressonância mútua entre filosofia e política.** 1. ed. Rio de Janeiro: Ponteio, 2015.

LINO, P. Facebook não para! Saiba tudo que a empresa de Zuckerberg já comprou. **Purebreak**, 28 mar. 2014. Disponível em: <<http://www.purebreak.com.br/noticias/facebook-nao-para-saiba-tudo-que-a-empresa-de-zuckerberg-ja-comprou/3578>>. Acesso em 15 dez. 2017.

LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.22, n.1, p.95-112, jan./jun. 1997.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

LORENS CERDÀ, F.; CAPDEFERRO PLANAS, N. Facebook's potential for collaborative e-learning. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**. (RUSC), v.8, n.2, p.197-210, 2011.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LYSLOFF, R. T. A. Musical community on the Internet: an on-line ethnography. **Cultural Anthropology**, v. 18, n. 2, p. 233-263, 2003. Disponível em: <<https://culanth.org/articles/224-musical-community-on-the-internet-an-on-line>>. Acesso 07 jan. 2018.

MACHADO, J. R; TIJIBOY, A. V. Redes sociais virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa. **Novas tecnologias na educação**. Cinted UFRGS. V. 3 n 1, maio, 2005.

MACEDO, L. de. Prefácio. In: PERRENOUD, P. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre, Artmed, 2001.

MACEDO, N.M.R.; RIBES, R. Ser amigo e ter amigos no Facebook: uma análise com crianças. In: PORTO, C.; SANTOS, E., (Orgs.) **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar** [on-line]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, p. 150-167.

MADGE, C.; MEEK, J.; WELLENS, J.; HOOLEY, T. Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work'. **Learning, media and technology**, v. 34, n. 2, p. 141-155, 2009.

MAFFESOLI, M. **Não é mais o futuro que importa, e sim o presente**. Entrevista *on-line*. 30/11/2015. Disponível em: <<https://www.fronteras.com/entrevistas/michel-maffesoli-nao-e-mais-o-futuro-que-importa-e-sim-o-presente>>. Acesso em 14 fev. 2018.

_____. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996(2005).

_____. O imaginário é uma realidade. Entrevista concedida a Revista **FAMECOS**. Porto Alegre, n. 15, agosto, quadrimestral, 2001.

_____. **O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MAHONEY, A. A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. (Orgs.) **Ser professor na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

MALLIA, G. (Ed.). **The social classroom: integrating social network use in education**. Hershey, Pensilvânia, USA: IGI Global, 2013.

MANCA, S.; RANIERI, M. Facebook and the others: potentials and obstacles of social media for teaching in higher education. **Computers & Education**, v. 95, 2016, p. 216-230.

MANNHEM, K. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MARCELO GARCÍA, C. A identidade docente – constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009a. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em 20 jul. 2016.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009b.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto Editora: Porto/Portugal, 1999.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. As novas sensibilidades: entre urbanias e cidadanias. **MATRIZES**, v. 1, n. 2, p. 207-215, 2008.

_____. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

_____. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, D. de (Org). A sociedade midiaticizada. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

MARTINS, A. M. S. Resistência ou decadência? Análise histórica do trabalho docente no Rio de Janeiro. I Congresso brasileiro de história da educação brasileira. 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/025_angela_maria.pdf>. Acesso 17 mar. 2017.

MARTINS, M. A. V. **O professor como agente político.** 4. Ed. São Paulo: Loyola, 1995.

MASSACRE de professores derruba secretário de Segurança do Paraná. **Jornal do Brasil.** 08 de mai. 2015. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/pais/noticias/2015/05/08/massacre-de-professores-derruba-secretario-de-seguranca-do-parana/>>. Acesso em 19 jan. 2018.

MAZER, J. P.; MURPHY, R. E.; SIMONDS, C. J. The effects of teacher self-disclosure via Facebook on teacher credibility. **Learning, Media and technology**, v. 34, n. 2, p. 175-183, 2009

MAZMAN, S.G.; USLU, Y. K. The usage of social networks in educational context. **World Academy of Science, Engineering and Technology**, v. 49, n. 1, p. 338-342, 2009.

MAZUCATO, T. **Ideologia e utopia em Karl Mannheim.** Sem Aspas, Araraquara, v. 2, n. 1, 2, p. 187-195, 2013.

MELO, P. G. **Vozes coletivas, compartilhadas e reconhecidas:** um estudo sobre as mediações comunicativas da cultura na trama cotidiana dos jovens alunos do colégio estadual do Paraná, Setor de Comunicação da Universidade Federal do Paraná. 2017, 231 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Artes, Comunicação e Design, Curitiba, 2017.

MILERT, G. A propos de Timeline, le journal de Facebook. **Je suis un netizen.** 23 dez. 2011. Disponível em: <<http://netizenmilert.tumblr.com/post/14679135576/a-propos-de-timeline-le-journal-de-facebook>>. Acesso em 08 jan. 2018.

MILLIONS of Facebook users have no idea they're using the internet. **Quartz**, 2015.

MOCKLER, N. Beyond 'what works': understanding teacher identity as a practical and political tool. **Teachers and Teaching: theory and practice**, v.17, n. 5, p. 517-528, 2011.

MOISÉS, C. F. Poesia, história & utopia. Tempo & Memória, São Paulo, Universidade São Marcos, ano 1, no 1, p. 77-94, 2003. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/cfmo08.html>>. Acesso em 19 dez. 2017.

MOLINA NETO, V. A prática dos professores de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**. Porto Alegre. vol. 5, n. 9, p. 31-46, 1998.

MORAES, D. de. Comunicação virtual e cidadania: movimentos sociais e políticos na internet. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v.23, nº 2, julho/dezembro de 2000. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/16072-16073-1-PB.pdf>>. Acesso em 23 mai. 2017.

_____. **O ativismo digital**. Disponível em <<http://bocc.ubi.pt/pag/moraes-denis-ativismo-digital.html>>, 2001. Acesso em 26 de jun. 2017.

MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

MORAN, J. M., MASETTO, M. & BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12 ed. São Paulo: Papirus, 2006.

MOREIRA, J. A.; JANUÁRIO, S. Redes sociais e educação: reflexões acerca do Facebook enquanto espaço de aprendizagem. In: PORTO, C.; SANTOS, E., (Orgs.) **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar** [on-line]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, p.67-84.

MORGADO, J.C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

MORO, G. H. M. Emoticons, emojis e ícones como modelo de comunicação e linguagem: relações culturais e tecnológicas. **Revista de Estudos da Comunicação**, Curitiba, v. 17, n. 43, p. 51-65, set. /dez. 2016.

MOSCO, V. The digital sublime: myth, power and cyberspace. Cambridge, Mas.: Mit Press, 2004. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/19746231/20110101014641322.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1498610379&Signature=zN%2FjoGiQ6Xwxqq%2Fb85gYwHJYtYY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DThe_digital_sublime.pdf>. Acesso 23 mai. 2017.

MOZILLA Foundation. **Internet health report**. v.0.1 2017. License: Creative Commons BY-SA 3.0

MUNBY, H. Reflection-in-action and reflection-on-action. **Current issues in education**, v. 9, n. 1, p. 31-42, 1989.

MUSSO, P. A filosofia da rede. In: PARENTE, A. (Org.). **Tramas da rede**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p.17-38.

NASCIMENTO, L. T.; MOREIRA, J.C.C. **Raízes da ambiguidade: o dilema vocação-profissão na formação docente**. Disponível em <https://edutec.unesp.br/images/stories/pdf/raizes_da_ambiguidade.pdf>. Acesso 23 mar. 2017.

NEGRI, A. A melancolia dos catastrofistas. Folha de São Paulo. São Paulo, domingo, 24 de novembro de 1996. <Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/11/24/mais!/26.html>>. Acesso em 09 jan. 2018.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. O Cotidiano nos Múltiplos Espaços Contemporâneos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Set-Dez 2005, Vol. 21 n. 3, pp. 365-373

NOVAES, M. E. **Professora primária: mestra ou tia**. São Paulo: Cortez, 1991.

NOVIKOFF, C.; CAVALCANTI, M. A. de P. Pensar a potência dos afetos na e para a educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. 3, p. 88-107, set./dez. 2015.

NÓVOA, A. Currículo e Docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: PEREIRA, M. Z. C.; GONSALVES, E. P.; CARVALHO, M. E. P. **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas, SP: Alínea, 2004. (Coleção Educação em Debate).

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995a, p.13-33. (Ciências da Educação)

_____. **O regresso dos professores**. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa, 2007. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/10451/687>>. Acesso em 20 mar. 2015.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995b. p. 11-30. (Ciências da Educação)

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas: Teachers at the turn of the millenium: from excess in discourses to poverty in practices. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

_____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso 20 mai. 2015.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Seis apontamentos sobre supervisão na formação.** Comunicação apresentada no I Congresso Nacional de Supervisão na Formação. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/689>>. Acesso em 20 mai. 2016.

OLIVEIRA, M. M. dos S. **Marcuse e Jameson:** da cultura afirmativa ao pós-modernismo. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v11n1/artigos/pdf/v11n1a12.pdf>>. Acesso em 14 mai. 2016.

OLIVEIRA, R. **Professores relembram o 30 de agosto.** 30 de ago. 2008. Disponível em: <<http://www.tribunapr.com.br/noticias/parana/professores-relembra-o-30-de-agosto-de-1988/>>. Acesso em 15 jan. 2018.

OPHUS, J. D.; ABBITT, J. T. Exploring the potential and perceptions of social networking systems in university courses. **Journal of On-line Learning and Teaching**, v. 5, n. 4, p. 639, 2009.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em aberto**, v. 14, n. 61, 1994. Disponível em: <www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1943/1912>. Acesso em 19 jan. 2018.

_____. **O que é linguística.** 2. Ed. (1. ed. e-book) Brasiliense, 2017. (Primeiros Passos).

OROFINO, M.I. **Mediações na produção de TV um estudo sobre o Auto da Compadecida.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

OROZCO GÓMEZ, G. Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2014. (Educomunicação)

ORR, E. S.; SISIC, M.; ROSS, C.; SIMMERING, M. G.; ARSENEAULT, J. M.; & ORR, R. R. The influence of shyness on the use of Facebook in an undergraduate sample. **CyberPsychology & Behavior**, v. 12, n. 3, p. 337-340, 2009.

ORRISS, I. The Internet's Language Barrier. **Innovations** **Technology, Governance, Globalization**. Vol. 9, Issue 3-4, p.123-126; summer-fall 2014.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura.** Brasiliense: São Paulo, 1994.

PARENTE, A. (Org.) **Tramas da rede:** novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre: Sulina, 2004 (2013). p. 113-141. (Cibercultura)

PASEK, J.; HARGITTAI, E. Facebook and academic performance: Reconciling a media sensation with data. **First Monday**, v. 14, n. 5, 2009.

PAVAN, R.; BACKES, J. L. O processo de (des) proletarização do professor da educação básica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 29, n. 2, p. 35-58, 2016.

PEMPEK, T. A.; YERMOLAYEVA, Y. A.; CALVERT, S. L. College students' social networking experiences on Facebook. **Journal of applied developmental psychology**, v. 30, n. 3, p. 227-238, 2009.

PERRENOUD, P. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre, Artmed, 2001.

PESSANHA, E. C. **Ascensão e queda do professor**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Questões da nossa época)

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, n.02, p.72-89, jul./dez. 1996.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E.R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995.

POLIVANOV, B. B. Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia? Implicações dos conceitos. **Esferas**, v. 1, n. 3, 2014.

PORTO, C.M.; GAMA NETO, E.M. Uma proposta de uso das redes sociais digitais em atividades de ensino e aprendizagem: o Facebook como espaço virtual de usos socioeducacionais singulares. In: PORTO, C.; SANTOS, E., (Orgs.) **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar [on-line]**. Campina Grande: EDUEPB, 2014., p.131-148.

PROFESSORES, governo e sociedade revivem o 29 de abril. **Band News**. Disponível em: <<http://bandnewsfmcritiba.com/professores-governo-e-sociedade-revivem-o-29-de-abril/>>. Acesso em 13 jan. 2018.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RANGHETTI, D. S. Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos Jesuítas às Diretrizes da Pedagogia. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo,v. 1, n 1, jan/jul, 2008. Disponível em:

<http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_1/art1diva.pdf>. Acesso 16 mar. 2017.

RECUERO, R. **A conversação em rede**: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2012. (Cibercultura).

_____. Diga-me com quem falas e dir-te-ei quem és: a conversação mediada pelo computador e as redes sociais na internet. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n.38, abr. 2009a, p.118-128.

_____. Geografia dos protestos e meio comunicacional: redes sociais digitais e manifestações populares. In: **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**, Recife, v. 02, n. 02, 2013. p. 7-22.

_____. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009b. (Cibercultura).

_____. Rede Social. In: AVORIO, A.; SPYTER, J. (Org). **Para Entender a Internet**: noções, práticas e desafios da comunicação em rede. Livro colaborativo gerado em paraentender.com.com. E-livro: Nãozero, 2015. Disponível em: <<http://paraentender.com/sites/paraentender.com/static/pdf/livro.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2017.

RHEINGOLD, H. **A comunidade virtual**. Lisboa: Gradiva, 1996.

ROBLYER, M.D.; MCDANIEL, M.; WEBB, M.; HERMAN, J.; WITTY, J.V. Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. **Internet and higher education**, 13, p. 134-140, 2010.

ROCHA, P. J.; MONTARDO, S. P. Netnografia: incursões metodológicas na cibercultura. **Revista Compós**, p. 1-22, 2005.

ROLDÃO, M. do C. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M.A. **Formação do professor**: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat, p.25-42, 2010. (Formação do professor, 1). (Reimpressão, 2012).

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, jan./abr., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em 07 mar. 2016.

_____. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**. ano 11, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

ROLNIK, S. Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura. In.: LINS, D. (Org.) **Cultura e subjetividade**: saberes nômades. Campinas: Papirus, 1997.

ROLLS, S.; PLAUBORG, H. Teachers' career trajectories: An examination of research. In: **Teachers' career trajectories and work lives**. Springer, Dordrecht, 2009. p. 9-28.

ROSA, G. A. M. e. **Facebook**: negociação de identidades, medo de expor e subjetividades. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia, Universidade Católica de Brasília, 2012.

ROSS, C.; ORR, E. S.; SISIC, M., ARSENEAULT, J. M.; SIMMERING, M. G.; ORR, R. R. Personality and motivations associated with Facebook use. **Computers in human behavior**, v. 25, n. 2, p. 578-586, 2009.

ROSSO, S. D.; CRUZ, H.L.; RÊSES, E. da S. Condições de emergência do sindicalismo docente: Conditions for the emergence of teachers' labor unions. **Proposições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 111-131, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a09.pdf>>. Acesso em 16 jan. 2018.

RUSHE, D. Facebook IPO sees Winklevoss twins heading for \$300m fortune. **The Guardian**, London, 2 fev. 2012. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/technology/2012/feb/02/facebook-ipo-winklevoss-300m-fortune>>. Acesso em 25 fev. 2017.

SACRISTÁN, J. G. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995. p. 63-92. (Ciências da Educação)

SADER, E. **Quando novos personagens entram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo – 1970-1980. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

SALLES, M.; STAMPA, I. Ditadura militar e trabalho docente. **Trabalho Necessário**, v. 14, n. 23, p. 166-185, 2016.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013. (Comunicação)

_____. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**: mídia, cultura e tecnologia, v. 1, n. 22, 2005.

_____. Intersubjetividade nas redes digitais: repercussões na educação. In: PRIMO, A. **Interações em rede**. Porto Alegre: Sulina, 2013. (Cibercultura).

SANTAELLA, L.; LEMOS, R. **Redes sociais digitais**: a cognição conectiva do Twitter. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTINELLO, J.; VERSUTTI, A. Facebook: conectividade e reflexões da rede social para o contexto social do século XXI. In.: PORTO, C.; SANTOS, E., (Orgs.) **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar [on-line]. Campina Grande: PB, EDUEPB, 2014., p. 185-198.

SANTOS, E; ROSSINI, T.S.S. Comunidade REA-Brasil no Facebook: um espaço de ativismo, autorias, compartilhamentos e inquietações. In.: PORTO, C.; SANTOS, E., (Orgs.) **Facebook e Educação**: publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2014, p. 85-112.

SANTOS, F. R. **Análisis de redes sociales**: orígenes, teorías y aplicaciones. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2003, 497 p.

_____. **El concepto de red social**. Reis, v. 48, n. 89, p. 137-152. Disponível em: <http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_048_08.pdf>. Acesso em 18 mai. 2016.

SANTOS, M. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 2, n. 19, p. 4-9, 2001.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 15. ed, Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, P. I dos. Profissão docente: um estudo das representações sociais do ser professor. 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Ceará, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/3803/arquivo150_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso 15 abr. 2017.

SANTOS, R. E. Sobre o lugar do juízo de gosto na estética kantiana. **Existência e arte**. Revista Eletrônica do Grupo PET. Universidade Federal de São João Del-Rei, ano 3, n. 3, jan/dez.de 2008.

SANTOS, R. P. dos. Sujeito, discurso e ideologia: a constituição de identidades na cultura midiática. **Culturas Midiáticas**, v. 2, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.okara.ufpb.br/ojs2/index.php/cm/article/view/11694>>. Acesso em 07 jan. 2018.

SANTOS, V.L.C; SANTOS, J.E. As redes sociais digitais e sua influência na sociedade e educação contemporâneas. **Holos**, ano 30, vol. 6, p. 307-328, 2014.

SARTORI, A. S.; ROESLER, J. Comunidades virtuais de aprendizagem: espaços de desenvolvimento de socialidades, comunicação e cultura. Artigo apresentado no II **Simpósio: E-agor@, professor? Para onde vamos?** realizado no período de 7 a 8 de novembro de 2003. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/tead/n1a/artigos%20pdf/artigo1.pdf>>. Acesso em 21 out. 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, São Paulo: autores Associados, 2011. (Memória da Educação)

SCHERER-WARREN, I. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. In: **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n.1, p. 109-130, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. **Um registro do 29 de abril de 2015 para não esquecer**. Curitiba: Editora W.A. Editores, 2015.

SCHWARTZ, H. L. Facebook: The new classroom commons. **The Chronicle of Higher Education**, v. 56, n. 6, p. B12-B13, 2009.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHWINGEL, C.; SILVA, L.O.; ABREU, J.T.F. de. Átomos e bits em fluxos: redes sociais de cidades territoriais e digitais. In.: LEMOS, A. **Cibercidade**: a cidade na cibercultura. Rio de Janeiro: E-Papers, 2004, p. 43-58.

SEETHARAMAN, D. Facebook Earnings: What to watch. Investors will watch for details on its news feed overhaul, regulation risk and any tax law impact. **The Wall Street Journal**. New York, 31 jan. 2018. Tech. Disponível em: <<https://www.wsj.com/articles/facebook-inc-earnings-what-to-watch-1517396400>>. Acesso em 05 fev. 2018.

SEIÇA, A. **A docência como práxis ética e deontológica**: um estudo empírico. Lisboa: Departamento da educação básica, 2003.

_____. O bem do aluno a justiça como dimensões éticas da docência: concepções de professores. **Revista de Educação**, Vol. XVIII, nº 2, 2011. p. 05-29. Disponível em: <http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_2/artigo1.pdf>. Acesso em 12 mar. 2017.

SELWYN, N. Faceworking: exploring students' education-related use of Facebook. **Learning, media and technology**, v. 34, n. 2, p. 157-174, 2009.

_____. Screw blackboard do it on Facebook! an investigation of students' educational use of Facebook. **Ponencia**. England: Poke, 2007.

SILVA, M. de L. A docência é uma ocupação ética. In.: ESTRELA, M. T. (Org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997, p.161-190. (Ciências da Educação)

SILVA, M. do R. G. da. **Ciberespaço**: um espaço público virtual para a democracia contemporânea? (Monografia em Relações Internacionais). Setor de Relações Internacionais. Centro Universitário de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://unibhri.files.wordpress.com/2010/12/maria-do-rosc3a1rio-silva-ciberespac3a7o_-um-espac3a7o-pc3bablico-virtual-para-a-democracia-contemporc3a2nea.pdf>. Acesso 07 jan. 2018.

SILVA, T. T (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SODRÉ, M. Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes. 2.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SOUSA, N. J. de; BRENAND, E. G. de G. Ser/estar junto juvenil na contemporaneidade: um olhar de Bauman e Maffesoli. **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo, ano 9, v.9, n.24, p. 245-264, mai.2012.

SOUSA, S. M. O. de. **A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, 2013.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STEIBEL, F. In: PADRÃO, M. **Você só vê o que gosta no Facebook?** Como a campanha política rompe a bolha? Disponível em: <<https://tecnologia.uol.com.br/noticias/redacao/2016/10/12/veja-diferentes-visoes-sobre-a-tal-bolha-do-facebook-nas-eleicoes-2016.htm>>. Acesso em 10 dez. 2016.

SZACHI, J. **As utopias**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

TABAK, A.J. Hundreds register for new Facebook website: Facemash creator seeks new reputation with latest on-line project. **The Harvard Crimson**, 9 fev. 2004, p. 1-2. Disponível em: <<http://www.thecrimson.com/article/2004/2/9/hundreds-register-for-new-facebook-website/?page=1>>. Acesso 09 out. 2016.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 (2014).

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 13. Belo Horizonte, 2000, p.5-24.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, 1991, n. 4, p. 215-233.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dezembro/ 2000, p. 209-244.

TEACHING and learning in the digital world: possibilities and challenges. **Learning Landscapes Journal**. N.2, v.3, Canadá, Spring, 2013. Disponível em: <<http://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/issue/view/32>>. Acesso 23 mai. 2015.

TEIXEIRA, C. A. A origem do Facebook: saiba sobre a história da rede social mais popular do mundo que abre capital nesta sexta-feira. **O Globo**, 18 mai. 2012, Tecnologia. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/a-origem-do-facebook-4934191>>. Acesso 13 mar. 2017.

TENTI FANFANI, E. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf>>. Acesso 09 set. 2016.

_____. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay. 1 ed., Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005. (Educación)

TIBURI, M. Complexo de Roberto Carlos: a amizade e o fundamento subjetivo das redes sociais. **Cult**, 2011.
Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/complexo-de-roberto-carlos-2/>>. Acesso em 23 dez. 2017.

TSUKAMOTO, N. M. S.; FIALHO, N.N.; TORRES, P.L. A face educacional do Facebook: um relato de experiência. In.: PORTO, C.; SANTOS, E., (Orgs.) **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar [on-line]. Campina Grande: PB, EDUEPB, 2014., p. 349-364.

TURKLE, S. Fronteiras do real e do virtual. **FAMECOS**, Porto Alegre, nº 11, dez. 1999. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3057/2335>>. Acesso 23 jul. 2017.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. **Revista de Educación**, Madrid, n. 340, p. 117-140, mayo/ago. 2006. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_04.html>. Acesso 09 jul. 2017.

VELOSO, N. F. **Competências na formação de professores**: rastros e visibilidades. São Luís/MA:EDUFMA, 2010.

VIANA, C. **Redes sociales y modelos de agencias ciudadanas de comunicación**. 288 f. Tese (Comunicación y Publicidad). Universitat Autònoma de Barcelona, 2010.

VIANNA, C.P. O sexo e o gênero da docência. Cad. Pagu [on-line]. 2002, n.17-18, pp.81-103. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>>. Acesso 12 dez. 2016.

WASSERMAN, S.; FAUST, K. **Social network analysis**: methods and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

WEISSBERG, J. L. Paradoxos da teleinformática. In.: PARENTE, A. (Org.) **Tramas da rede**: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 113-141. (Cibercultura)

WEST, A.; LEWIS, J.; CURRIE, P. Students' Facebook 'friends': public and private spheres. **Journal of youth studies**, v. 12, n. 6, p. 615-627, 2009.

WHATSAPP, FACEBOOK E INSTAGRAM SÃO OS APPS SOCIAIS MAIS USADOS PELOS BRASILEIROS. In.: **Canaltech**. 7 ago. 2017. Disponível em:

<<https://canaltech.com.br/apps/whatsapp-facebook-e-instagram-sao-os-apps-sociais-mais-usados-pelos-brasileiros-99064/>>. Acesso em 23 set. 2017.

WHO OWNS Facebook? The definitive who's who guide to Facebook wealth. Disponível em: <<http://whoownsfacebook.com/index.html>>. Acesso 12 jul. 2016.

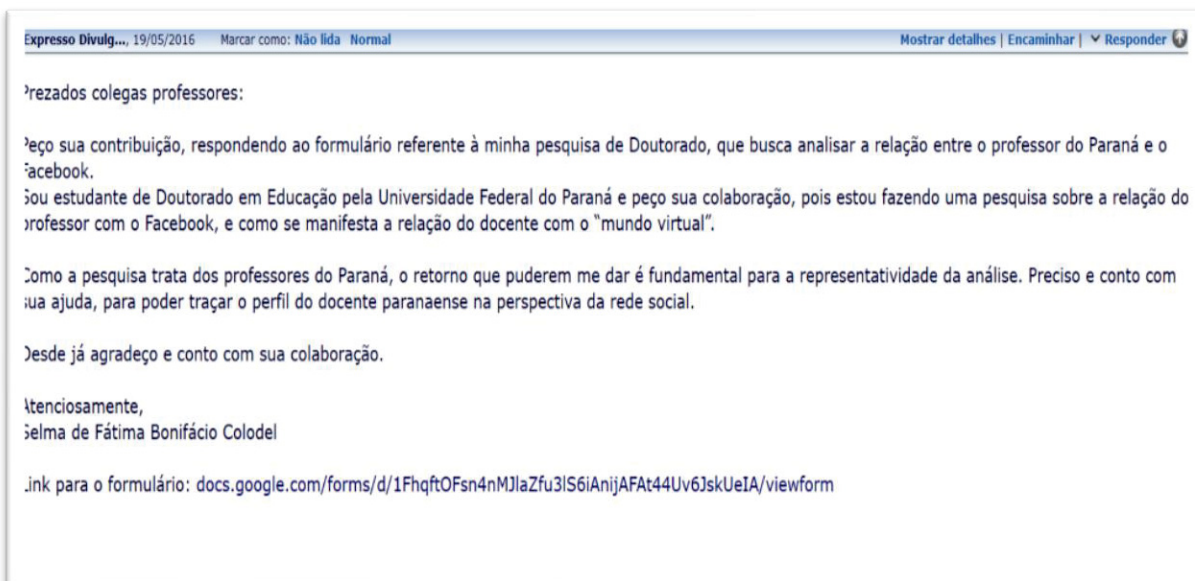
WOLTON, D. **Internet, e depois?** Porto Alegre: Sulina, 2007.

YOUNG, A. L.; QUAN-HAASE, A. Information revelation and internet privacy concerns on social network sites: a case study of Facebook. In: **Proceedings of the fourth international conference on Communities and technologies**, p. 265-274, ACM, 2009.

YOUNG, J. R. College 2.0: How not to lose face on Facebook, for professors. **The Chronical of Higher Education**, v. 55, p. 22, 2009.

ZHAO, S.; GRASMUCK, S.; MARTIN, J. Identity construction on Facebook: digital empowerment in anchored relationships. **Computers in human behavior**, v. 24, n. 5, p. 1816-1836, 2008.

APÊNDICE A – E-MAIL ENCAMINHADO AOS PROFESSORES



Fonte: A autora (2016).

APÊNDICE B – ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES

1. Com que regularidade acessa o Facebook?
2. Ao criar seu perfil no Facebook, indicou sua formação e o fato de ser professora?
3. Ao navegar e interagir no Facebook, de algum modo, procura trazer elementos de sua profissão? De que forma?
4. Então, o fato de ser professora interfere na forma como age e olha a rede social?
5. Entrevistada: Interfere sim. E bastante.
6. Quanto à adição de amigos no Facebook, quais os critérios de seleção?
7. Adiciona ou aceita alunos no Facebook? Por quê?
8. E ao não adicionar alunos, é questionado/a por isso?
9. Ao aceitar alunos no Facebook, como percebe a construção da “amizade” entre vocês, no ambiente virtual? O relacionamento reproduz e reflete o vivido em sala de aula ou passa por transformações?
10. Você costuma retomar no Facebook, algumas discussões ou temáticas que são iniciadas em sala de aula?
11. Há distinções entre os modos de ser um professor em sala de aula (física) e como se posiciona como professor no Facebook? Você é o mesmo professor ou agrega outros elementos não visíveis na escola?
12. Quais são as páginas e conteúdos que mais curte e compartilha?
13. E que assuntos você não curte ou compartilha, em hipótese alguma?
14. Em algum momento utilizou ou utiliza o Facebook em sua disciplina, ou para se comunicar com seus alunos? Como avalia tal experiência?

APÊNDICE C – MODELO DO FORMULÁRIO DISPONIBILIZADO AOS PROFESSORES NO PRÓPRIO FACEBOOK

PERGUNTAS

RESPOSTAS

104

O USO DO FACEBOOK PELO PROFESSOR DO PARANÁ

A pesquisa busca compreender de que forma o professor do Paraná utiliza a internet e o Facebook, bem como identificar possíveis elementos da profissionalidade docente apresentados na rede social.
Você percorrerá três seções neste formulário, sendo:

- 1) questões de identidade pessoal e profissional;
- 2) sua relação com a tecnologia digital e a internet;
- 3) sua relação com as redes sociais, particularmente, o Facebook.

Desde já agradeço por sua colaboração!

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção

Seção 2 de 4

Questões de identidade pessoal e profissional

Descrição (opcional)

Nome (opcional):

Texto de resposta curta

Idade: *

☐ Menos que 20 anos

☐ De 21 a 30 anos

☐ De 31 a 40 anos

☐ De 41 a 50 anos

☐ De 51 a 60 anos

☐ Mais que 60 anos

Sexo: *

☐ Feminino

☐ Masculino

O USO DO FACEBOOK PELO PROFESSOR DO PARANÁ

A pesquisa busca compreender de que forma o professor do Paraná utiliza a internet e o Facebook, bem como identificar possíveis elementos da profissionalidade docente apresentados na rede social.

Você percorrerá três seções neste formulário, sendo:

- 1) questões de identidade pessoal e profissional;
- 2) sua relação com a tecnologia digital e a internet;
- 3) sua relação com as redes sociais, particularmente, o Facebook.

Desde já agradeço por sua colaboração!

***Obrigatório**

Questões de identidade pessoal e profissional

1. Nome (opcional):

2. Idade: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos que 20 anos
- ☐ De 21 a 30 anos
- ☐ De 31 a 40 anos
- ☐ De 41 a 50 anos
- ☐ De 51 a 60 anos
- ☐ Mais que 60 anos

3. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

4. Estado civil: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Solteiro
- ☐ Casado
- ☐ Outro: _____

Domicílio de residência (de acordo com as mesorregiões paranaenses - IBGE):



6. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Região Metropolitana
- ☐ Centro-Sul
- ☐ Sudeste
- ☐ Sudoeste
- ☐ Centro-Oriental
- ☐ Centro-Ocidental
- ☐ Norte Pioneiro
- ☐ Norte Central
- ☐ Noroeste
- ☐ Oeste
- ☐ Resido em outro estado

7. Domicílio (caso não resida no Paraná):

8. Graduação: *

9. Maior titulação: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ensino superior (em curso ou incompleto)
- ☐ Ensino superior completo
- ☐ Especialização
- ☐ PDE
- ☐ MBA
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós doutorado

10. Cite duas razões que o(a) levaram a se tornar professor(a): *

11. Tempo de magistério: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 1 a 5 anos
- ☐ De 5 a 10 anos
- ☐ De 10 a 15 anos
- ☐ De 15 a 20 anos
- ☐ De 20 a 25 anos
- ☐ Mais de 25 anos de magistério

12. Nível de atuação: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Educação infantil
- ☐ Ensino fundamental – fase I (1º ao 5º ano)
- ☐ Ensino fundamental – fase II (6º ao 9º ano)
- ☐ Ensino médio
- ☐ Ensino superior

13. Disciplina(s) ministrada(s): *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Arte
- ☐ Biologia
- ☐ Ciências
- ☐ Educação Física
- ☐ Ensino Religioso
- ☐ Filosofia
- ☐ Física
- ☐ Geografia
- ☐ História
- ☐ Língua Estrangeira Moderna
- ☐ Língua Portuguesa
- ☐ Matemática
- ☐ Química
- ☐ Sociologia
- ☐ Outra

14. Quantidade de aulas semanais

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 10 horas
- ☐ De 11 a 20 horas
- ☐ De 21 a 40 horas
- ☐ Mais de 41 horas

15. Tempo dedicado à preparação de aulas, por semana, fora do espaço escolar:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 5 horas ou menos
- ☐ De 6 a 10 horas
- ☐ Masculino

16. Participa ou é filiado a alguma associação de classe ou sindicato de professores? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

17. Em caso afirmativo, qual?

18. Participa ou é filiado a alguma organização não governamental, partido político, cooperativa ou associação (de bairro, moradores...)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

19. Em caso afirmativo, qual?

Sua relação com a internet e a tecnologia digital

20. Costuma acessar a internet: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Diariamente (mais de 1 hora diária)
☐ Diariamente (menos de 1 hora por dia)
☐ De 1 a 3 vezes por semana (menos de 1 hora por dia)
☐ Ocasionalmente

21. Na internet, costuma acessar: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
E-mails	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Portais educacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sites institucionais (SEED, SME, site da escola...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Numere de 1 a 5 os seus conteúdos favoritos na internet, sendo 1 pouco importante e 5 muito importante:

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Política	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Economia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arte, música, cinema...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gastronomia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lazer, viagens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Games	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ciência e tecnologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Normalmente, acessa os conteúdos em quais dispositivos? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
Desktop (computador de mesa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Notebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Celular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

APÊNDICE D – FORMULÁRIO ENVIADO AOS PROFESSORES POR E-MAIL

PERGUNTAS

RESPOSTAS

1.521

O uso do Facebook pelo professor do Paraná

A pesquisa busca compreender de que forma o professor do Paraná utiliza a internet e o Facebook, bem como identificar possíveis elementos da profissionalidade docente apresentados na rede social.
Você percorrerá três seções neste formulário, sendo:

- 1) questões de identidade pessoal e profissional;
- 2) sua relação com a tecnologia digital e a internet;
- 3) sua relação com as redes sociais, particularmente, o Facebook.

Desde já agradeço por sua colaboração!

Após a seção 1

Continuar para a próxima seção

Seção 2 de 5

Questões de identidade pessoal e profissional

Descrição (opcional)

Nome (opcional):

Texto de resposta curta

Idade: *

☐ Menos que 20 anos

☐ De 21 a 30 anos

☐ De 31 a 40 anos

☐ De 41 a 50 anos

☐ De 51 a 60 anos

☐ Mais que 60 anos

Sexo: *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

Estado civil: *

- ☐ Solteiro
- ☐ Casado
- ☐ Outros...

Domicílio de residência (de acordo com as mesorregiões paranaenses - IBGE):



Pergunta *

- ☐ Região Metropolitana
- ☐ Centro-Sul
- ☐ Sudeste
- ☐ Sudoeste
- ☐ Centro-Oriental
- ☐ Centro-Occidental
- ☐ Norte Pioneiro
- ☐ Norte Central
- ☐ Noroeste
- ☐ Oeste
- ☐ Resido em outro estado

Graduação: *

Texto de resposta curta

Maior titulação: *

- ☐ Ensino superior (em curso ou incompleto)
- ☐ Ensino superior completo
- ☐ Especialização
- ☐ PDE
- ☐ MBA
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós doutorado

Cite duas razões que o(a) levaram a se tornar professor(a): *

Texto de resposta longa

Tempo de Magistério: *

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 5 a 10 anos
- ☐ 10 a 15 anos
- ☐ 15 a 20 anos
- ☐ 20 a 25 anos
- ☐ Mais de 25 anos de magistério

Quantidade de aulas semanais:

- ☐ Menos de 10 horas
- ☐ De 11 a 20 horas
- ☐ De 21 a 40 horas
- ☐ Mais de 41 horas

Tempo dedicado à preparação de aulas, por semana, fora do espaço escolar:

- ☐ 5 horas ou menos
- ☐ De 6 a 10 horas
- ☐ De 11 a 20 horas
- ☐ Mais de 20 horas

Participa ou é filiado a alguma associação de classe ou sindicato de professores? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Em caso afirmativo, qual?

Texto de resposta curta

Participa ou é filiado a alguma organização não governamental, partido político, cooperativa ou associação (de bairro, moradores...)? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Em caso afirmativo, qual?

Sua relação com a internet e a tecnologia digital

Descrição (opcional)

Costuma acessar a internet: *

- ☐ Diariamente (mais de 1 hora diária)
- ☐ Diariamente (menos de 1 hora por dia)
- ☐ De 1 a 3 vezes por semana (menos de 1 hora por dia)
- ☐ Ocasionalmente

Na internet, costuma acessar: *

	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
E-mails	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Portais educacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sites institucionais (S...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Numere de 1 a 5 os seus conteúdos favoritos na internet, sendo 1 pouco importante e 5 muito importante:

	1	2	3	4	5
Política	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Economia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arte, música, cine...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Normalmente, acessa os conteúdos em quais dispositivos? *

	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
Desktop (computador...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Notebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Celular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Acessa os conteúdos da rede (pode selecionar mais de uma opção): *

- ☐ Em casa
- ☐ Na escola
- ☐ Lugares públicos (praças, parques...)
- ☐ Outros...

Predominantemente, você se conecta por: *

- ☐ Banda larga (cabos, satélite, telefonia fixa) em espaços públicos
- ☐ Banda larga (cabos, satélite, telefonia fixa) própria
- ☐ Rede de dados móveis (via operadora de celular)
- ☐ Wi-Fi em espaço público

O acesso às conexões Wi-Fi (banda larga) em espaços públicos interfere em sua decisão de acessar as redes sociais? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Justifique sua opção.

Relação com redes sociais

Descrição (opcional)

Utiliza o Facebook? *

☐ Sim

☐ Não

Participa de outro site de rede social que não o Facebook? *

☐ Sim

☐ Não

Qual(is)?

Texto de resposta curta

Numere de 1 a 5, sendo 1 pouco importante, e 5 muito importante, quais as redes sociais mais utilizadas por você:

	1	2	3	4	5
Facebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Google+	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instagram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Linkedin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tumblr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Twitter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Whatsapp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quanto de seu tempo é dedicado ao Facebook?

- ☐ Raramente/ocasionalmente, por pouco tempo
- ☐ Em média uma vez por semana, por algumas horas
- ☐ De duas a três vezes por semana, por algumas horas
- ☐ Diariamente, por menos de uma hora por dia
- ☐ Diariamente, por mais de uma hora por dia

Com relação aos conteúdos do Facebook, de modo geral, você é um usuário que (Assinale de 1 a 3 por grau de importância, sendo 1 pouco importante e 3 muito importante):

	1	2	3
Curte outras postagens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compartilha postagens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cria conteúdos ou postagens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Numere de 1 a 5, sendo 1 pouco importante, e 5 muito importante, a(s) finalidade(s) pela(s) qual(is) você acessa o Facebook em seu cotidiano:

	1	2	3	4	5
Lazer, entretenim...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Busca de informa...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Razões profission...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contatos com am...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Infoativismo (utili...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra(s).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Numere de 1 a 5, sendo 1 pouco importante, e 5 muito importante, a(s) finalidade(s) pela(s) qual(is) você acessa o Facebook em seu cotidiano:

	1	2	3	4	5
Lazer, entretenim...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Busca de informa...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Razões profission...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contatos com am...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Infoativismo (utili...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra(s)...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

De modo geral, qual(is) o(s) perfil(s) de amigos adicionados ao Facebook?

- ☐ Familiares
- ☐ Colegas de trabalho
- ☐ Conhecidos
- ☐ Alunos
- ☐ Ex-alunos
- ☐ Pais de alunos
- ☐ Outros...

Aceita alunos no Facebook?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Justifique:

Texto de resposta longa

Em seu ponto de vista, o uso do Facebook para fins educacionais:

- ☐ Possibilita maior praticidade na comunicação com os alunos
- ☐ É apenas uma plataforma de comunicação informal e entretenimento
- ☐ Proporciona acesso a conteúdos da disciplina e áreas de interesse dos alunos
- ☐ Não apresenta relevância educacional
- ☐ Exige um perfil como professor(a) para uso profissional e outro para uso pessoal
- ☐ Outros...

APÊNDICE E – ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES

15. Com que regularidade acessa o Facebook?
16. Ao criar seu perfil no Facebook, indicou sua formação e o fato de ser professora?
17. Ao navegar e interagir no Facebook, de algum modo, procura trazer elementos de sua profissão? De que forma?
18. Então, o fato de ser professora interfere na forma como age e olha a rede social?
19. Entrevistada: Interfere sim. E bastante.
20. Quanto à adição de amigos no Facebook, quais os critérios de seleção?
21. Adiciona ou aceita alunos no Facebook? Por quê?
22. E ao não adicionar alunos, é questionado/a por isso?
23. Ao aceitar alunos no Facebook, como percebe a construção da “amizade” entre vocês, no ambiente virtual? O relacionamento reproduz e reflete o vivido em sala de aula ou passa por transformações?
24. Você costuma retomar no Facebook, algumas discussões ou temáticas que são iniciadas em sala de aula?
25. Há distinções entre os modos de ser um professor em sala de aula (física) e como se posiciona como professor no Facebook? Você é o mesmo professor ou agrega outros elementos não visíveis na escola?
26. Quais são as páginas e conteúdos que mais curte e compartilha?
27. E que assuntos você não curte ou compartilha, em hipótese alguma?
28. Em algum momento utilizou ou utiliza o Facebook em sua disciplina, ou para se comunicar com seus alunos? Como avalia tal experiência?

APÊNDICE F – ENTREVISTA REALIZADA COM MODERADORES DA PÁGINA

1. Há quanto tempo participa da página *Professores do Paraná*?
2. E há quanto tempo é moderador do grupo?
3. Qual (is) o(s) motivo(s) que o (a) levou(ram) a se tornar moderador(a) da página?
4. Quais são suas principais atribuições como moderador da página? Com sua experiência até o momento, quais seriam os principais desafios de um moderador?
5. Quando você precisa fazer a filtragem, qual o procedimento?
6. Você chega a ter algum contato com esses moderadores?
7. Há registros de exclusões de participantes? Por quais razões?
8. Com relação ao conteúdo, que tipo de postagens ou publicações consideradas inadequadas na página, removidas ou cujo conteúdo se solicita a edição ao autor?
9. Como você procura intervir diante de eventuais conflitos ou diferentes perspectivas entre os membros do grupo?
10. Em seu ponto de vista, quais os assuntos ou temas que se fazem mais presentes na página?
11. Um dos aspectos pesquisados por nós na página diz respeito ao 29 de abril, um dia de muita violência e luta.
12. Na sua opinião o que dificulta o debate entre os professores que participam da página?
13. Você consegue diminuir as dificuldades para que este debate ocorra? Como?
14. O que mais você gostaria de dizer sobre o teu trabalho de moderador nesta página?

APÊNDICE G – ENTREVISTA REALIZADA COM O IDEALIZADOR DA PÁGINA

1. Como surgiu a página Professores do Paraná? Poderia compartilhar conosco essa história? E o que o(a) levou a administrá-la?
2. Em seu ponto de vista, quais são as características mais marcantes dessa página?
3. E qual(is) seria(m) o(s) perfil(s) dos membros que participam do grupo?
4. Quais são suas principais atribuições como administrador(a) da PÁGINA?
5. Em alguns momentos podemos observar seus desabafos na página, pedindo ajuda a outros colaboradores. Quais são as maiores dificuldades em ser um administrador de uma página como a Professores do Paraná?
6. Como você procura intervir diante de eventuais conflitos ou diferentes perspectivas entre os membros do grupo?
7. A página possui mais de 40.000 membros. Esse grau de adesão já trouxe maior visibilidade para a página, fora das redes?
8. E para você, como administrador, a adesão e visibilidade da página já trouxe alguma decorrência, seja ela positiva ou não? Qual foi?
9. Na sua opinião, a página atinge o objetivo para o qual foi criada? Por quê?
10. Na sua opinião a página contribui para o trabalho do professor? E para a melhoria da educação de uma maneira geral? Por quê?
11. Você consegue identificar as dificuldades que os participantes têm para participar da página?
12. Como pretende diminuí-las?

APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a):

Você, _____, está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada **“O professor caiu na rede: análise dos elementos da profissionalidade docente no Facebook”**.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a constituição da identidade e profissionalidade docente no Facebook, por meio das publicações e postagens na página Professores do Paraná e está sendo desenvolvida no Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR. A pesquisadora responsável é Selma de Fátima Bonifácio Colodel, professora, aluna do referido programa. Eventuais questões ou dúvidas sobre a presente investigação podem ser esclarecidas pelos telefones: (41) 991512309 – (41) 999662309 ou ainda pelo endereço eletrônico selmabonifacio@gmail.com.

- a) A proposta da pesquisa é analisar a constituição da profissionalidade docente, no âmbito das redes sociais digitais, mais precisamente, sob a perspectiva do site Facebook, identificando aspectos próprios da profissionalidade docente, a partir das postagens na Página *Professores do Paraná*.
- b) Pela participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- c) Estão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois do estudo.
- d) A sua participação neste estudo é voluntária. Você tem a liberdade de se recusar a participar ou, se aceitar participar, retirar seu consentimento a qualquer momento.

Sua participação é fundamental, pois propiciará elementos para compreender a constituição docente na rede social digital Facebook, particularmente com relação ao contexto paranaense da atualidade. Por sua participação, desde já, a pesquisadora agradece.

Eu, _____, li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo da pesquisa da qual fui convidado(a) a participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento sem justificar minha decisão.

Eu concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

(Assinatura do sujeito de pesquisa ou responsável legal)

_____, ____/____/_____
(Local e data)

ANEXO 1 – PRINT DE TELA SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS MEMBROS DO GRUPO NO DECORRER DE 2017

